

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Rosa Maria Duarte

**Transição para a Vida Ativa de Pessoas com Deficiência
Intelectual através da Implementação de um Sistema de Apoios
– Portefólio de Transição**

Trabalho de Projeto em Educação Especial, na especialidade de Cognição e
Motricidade, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Paula Maria Mendes da
Costa Neves

Outubro, 2014

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, Doutora Paula Neves, pela disponibilidade, incentivo, persistência e profissionalismo que sempre demonstrou.

À minha família agradeço o apoio incondicional que me deu ao longo deste projeto.

Transição para a Vida Ativa de Pessoas com Deficiência Intelectual através da Implementação de um Sistema de Apoios – Portefólio de Transição

Resumo

A transição para a vida ativa é sentida pelas pessoas com deficiência como uma mudança, por vezes, portadora de ansiedade e receio pelo aumento de responsabilidades e pressuposto de maior autonomia. Por isso, esta fase da vida precisa de ser orientada de forma adequada, pois dela pode depender uma integração mais facilitadora. Esta transição da formação para a vida ativa deve implicar a participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação de todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego. A entidade formadora deve preparar e apetrechar os formandos com ferramentas que facilitem a inclusão nos contextos reais de trabalho. Tendo sempre como perspetiva as expectativas e realização dos projetos de vida de cada jovem, em articulação com os organismos que possam garantir a continuidade deste processo, a formação pode antecipar a resolução de muitos obstáculos que posteriormente existam. A promoção de competências pessoais e sociais pressupostas na construção de um portefólio de transição pode constituir uma estratégia para promover a construção de alternativas e de formas de lidar com os desafios mais adequadas, em situações onde os fatores sociais, económicos e ambientais podem constituir fatores de risco, sendo um meio que possibilite um aumento de participação e de bem estar dos jovens em contexto de transição para a vida ativa. Através do desenvolvimento de um portefólio de transição pretende-se que o jovem consiga identificar e resolver problemas, gerir conflitos interpessoais, otimizar a sua comunicação interpessoal, resistir à pressão do ambiente envolvente, o que irá otimizar a sua capacidade de se integrar na sociedade e sentir-se bem com o que consegue realizar e alcançar.

Palavras-chave: Transição, pessoas com deficiência intelectual, vida ativa, sistemas de apoio, portefólio de transição.

Transition to Active Life from People with Intellectual Disability through the Implementation of a Support System - Transition Portfolio

Abstract

The transition to the active life is felt by people with disabilities as a change, sometimes, bearing anxiety and fear with the growth of responsibilities and the conjecture of a major autonomy. Because of this, this stage of life needs to be oriented in an adequate way, for it can facilitate an easier integration. This training transition to the active life should implicate the participation of the student, the involvement of the family, the coordination of all involved services and a straight collaboration with the job sector. The training entity should prepare and provide the students with tools that will facilitate the inclusion in real working contexts. Always having in perspective the expectations and achievement of life projects of each teen, in articulation with other organisms which can guarantee the continuity of this process, the training can anticipate the resolution of many obstacles that exist at a later time. The promotion of personal and social competences required in the elaboration of a transition portfolio can constitute a strategy to promote the construction of alternatives and ways of handling with more adequate challenges, in situations where social, economic and environmental factors can constitute factors of risk, being a way that can enable a higher participation and well-being of the teen in a context of transition to the active life. Through the development of a transition portfolio, it is intended that the teen can identify and solve problems, manage interpersonal conflicts, optimize his interpersonal communication, resist the involving ambience pressure, which will optimize his ability to integrate in society and feel good with what he can accomplish and achieve.

Keywords: Transition, people with intellectual disability, active life, support systems, transition portfolio.

Sumário

1. Introdução	1
I. Revisão da Literatura	5
Capítulo 1 – A Educação Especial.....	7
1.1. Visão histórica da Educação Especial.....	9
1.2. Necessidades Educativas Especiais.....	11
1.3. Legislação e Medidas Educativas em Portugal.....	13
Capítulo 2 – Deficiência Intelectual.....	17
2.1. Definição da Deficiência Intelectual.....	19
Capítulo 3 – A Transição para a Vida Ativa.....	21
3.1. Definição de Transição para a Vida Ativa.....	23
3.2. Processo de Transição para a Vida Ativa.....	27
3. 2.1. Papel da Família.....	27
3. 2.2. Papel da Escola.....	29
3.2.2.1. Programa Educativo Individual e Plano Individual de Transição.....	31
3.2.3. O Papel da Formação Profissional.....	35
Capítulo 4 – Sistemas de Apoios para as Pessoas com Deficiência ou Necessidades Educativas Especiais.....	39
4.1. Definição de Sistema de Apoios Centrado na Pessoa.....	41
4.2. Portefólio.....	45
4.3. Portefólio de Transição.....	51

II – Estudo de Caso.....	53
Capítulo 5 – Enquadramento.....	55
Capítulo 6 – Objetivos.....	59
Capítulo 7 – Caracterização do Participante.....	63
Capítulo 8 – Instrumentos.....	67
Capítulo 9 – Procedimentos.....	71
Capítulo 10 – Apresentação e Discussão de Resultados.....	77
Capítulo 11 – Conclusões e Implicações.....	81
Bibliografia.....	85
Anexos.....	93
Anexo 1 – Pedido de Autorização na Instituição.....	95
Anexo 2 – Pedido de Autorização à/ao Encarregada/o de Educação.....	99
Anexo 3 – Guião de Entrevista ao Formando em Processo de Transição para a Vida Ativa.....	103
Anexo 4 – Entrevistas ao Formando em Processo de Transição para a Vida Ativa.....	107
Entrevista 1.....	109
Entrevista 2.....	113
Anexo 5 – Portefólio de Transição.....	117

INTRODUÇÃO

Este projeto desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial - Área de especialização de Cognição e Motricidade. Teve por base a revisão da literatura, reflexões pessoais e a prática profissional com jovens com deficiência intelectual a viver o processo de transição para a vida ativa.

A transição “[...] é um longo e complexo processo, que cobre todas as fases da vida da pessoa e que necessita de ser orientado da forma mais apropriada. (...) A transição da escola para o emprego é só uma parte desse processo e deve implicar a contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector do emprego.” (EADSNE, 2002, citado *in* EADSNE, 2006).

Tendo em conta a contextualização da problemática, este projeto tem por objetivo perceber o fenómeno de transição para a vida ativa de pessoas com deficiência intelectual, salientando as estratégias e ferramentas utilizadas para ultrapassar barreiras existentes, mais concretamente a implementação de um sistema de apoio designado de portefólio de transição.

O tema escolhido deve-se ao interesse pela problemática da transição para a vida adulta e ativa de pessoas com deficiência, em especial dos jovens com deficiência intelectual e o desejo de compreender melhor a forma como as escolas e entidades formativas trabalham com esta problemática e como gerem o processo. Além disso, pretende-se perceber se um sistema de apoio como o portefólio de transição pode auxiliar na transição de um jovem com deficiência intelectual para a vida ativa, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social.

A implementação de sistemas de apoio na fase da transição é fundamental. O portefólio é usado em muitas áreas e tem-se revelado instrumento poderoso na área da educação e formação e torna-se pertinente investigar se terá contributos positivos enquanto sistema de apoio na fase de transição.

Este é um trabalho que não pretende resolver um problema tão complexo como as dificuldades sentidas na transição para a vida ativa, pretende essencialmente compreender a problemática, sensibilizar e alertar para possíveis formas de minimizar alguns dos obstáculos sentidos.

Para além da introdução, deste trabalho, faz parte o enquadramento teórico baseado na revisão bibliográfica onde se destaca a temática da transição para a vida adulta. Também serão apresentadas questões sobre a integração das pessoas com deficiência ou Necessidades Educativas Especiais na escola e na sociedade, o papel que a escola desempenha neste processo, as suas implicações no processo de transição e a implementação de respostas diversificadas e os recursos necessários.

Tendo em conta a análise de recursos ao serviço da transição, apresenta-se um sistema de apoio designado de portefólio de transição e de que forma este pode beneficiar o processo de transição.

Na segunda parte apresenta-se um estudo de caso onde se referem os objetivos do estudo, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos assim como os métodos de análise da informação definidos para este estudo.

De uma forma detalhada, será apresentada a análise e discussão dos resultados obtidos e seu tratamento. Por fim, terminamos com algumas considerações finais que não são conclusivas apontando pistas para o futuro.

I – REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1. Visão histórica da Educação Especial

Nas últimas décadas do século XX assistiu-se a uma mudança significativa nos pressupostos e princípios da Educação Especial bem como nos modelos de atuação que a foram norteando.

Até aos anos 60 as políticas educativas em relação às crianças com qualquer tipo de deficiência eram essencialmente de cariz segregacionista. A sua escolarização organizava-se em escolas ou instituições especializadas, não havendo qualquer contacto ou integração com outras crianças que frequentavam escolas regulares.

Nos anos 60 do século XX surgem novas abordagens pedagógicas na educação especial com o intuito de ultrapassar a segregação de alunos com dificuldades e promover a sua plena integração nas escolas regulares. Assim, com origem na Europa, nos países nórdicos, inicia-se um movimento de integração nas escolas regulares de todas as crianças. Inicialmente restrito a crianças com deficiências sensoriais, foi sendo sucessivamente alargado a todas as outras problemáticas.

A experiência adquirida com a integração escolar de todas as crianças e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola veio posteriormente a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva.

No entanto, embora os alunos começassem a frequentar as escolas regulares, estes abandonavam a escola prematuramente, as suas taxas de desemprego eram elevadas e quando inseridos no mercado de trabalho, recebiam salários inferiores aos correspondentes ao seu posto de trabalho. Além disso, a sua participação na comunidade era diminuta e apresentavam um funcionamento independente limitado.

A constatação deste facto tanto na Europa como nos EUA evidenciou a necessidade de preparar e planificar a transição para a vida pós-escolar e perspetivar futuras situações em contextos de trabalho. A importância de todo o processo de transição seria posteriormente reconhecida na Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca foi elaborada em 1994 pelo Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, pelo governo espanhol em parceria com a UNESCO, englobando na sua conceção noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais. Baseia-se em documentos basilares como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, na Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990 e nas Normas das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência de 1993.

Os princípios fundamentais defendidos são a genuína igualdade de oportunidades prevendo uma escola para todos, para toda a comunidade com a possibilidade de uma aprendizagem partilhada. É fundamental, de facto, que existam processos de cooperação e colaboração com a comunidade envolvente. Deste modo, a escola deve organizar-se para conseguir dar resposta a todos e, para isso, deve adaptar-se a vários estilos e ritmos de aprendizagem. A nível mais prático, isto é possível através de currículos adequados, estratégias pedagógicas diversificadas e utilização e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes, ou seja, “os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 22).

1.2. Necessidades Educativas Especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais surge nos anos 70 e considera que qualquer aluno ao longo do seu percurso escolar pode evidenciar problemas de aprendizagem, não tendo de passar necessariamente por défices individuais. O emergir do conceito teve implicações no âmbito da intervenção da Educação Especial, que passa a dar resposta não apenas a crianças e jovens com deficiência, mas também aquelas que, ao longo do seu percurso escolar, apresentam problemas de aprendizagem, uma vez que o conceito de Necessidades Educativas Especiais passou a ser utilizado para referenciar qualquer tipo de problema ou dificuldade dos alunos.

É no Relatório Warnock que surge pela primeira vez “o conceito de Necessidades Educativas Especiais, englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” (Warnock, 1978, p. 38). Apresentado ao parlamento do Reino Unido, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales, este relatório foi o resultado do 1.º comité britânico constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes, presidido por Mary Warnock. As suas conclusões evidenciaram que vinte por cento das crianças apresenta NEE em algum período da sua vida escolar. A partir destes dados, o relatório propôs o conceito de NEE considerando-o adequado para referir todos aqueles que precisam de ajuda educativa em algum momento do seu percurso escolar, independentemente da sua duração ou gravidade, exigindo a intervenção da Educação Especial. Além disso, referem que os problemas educativos podem ser permanentes ou temporários ao longo do percurso escolar, dado que não estão diretamente relacionados com qualquer deficiência em particular, mas antes com um conjunto diversificado de fatores.

Nos anos oitenta surgem outras definições do conceito de Necessidades Educativas Especiais que permitiram uma maior abrangência dos alunos com dificuldades. É o caso de *Education Act* (Londres, 1981, p. 1) que considera que “uma criança tem necessidades educativas especiais se tiver dificuldades na aprendizagem que

requerem a intervenção da educação especial” e ainda “se tiver dificuldades significativamente maiores para aprender do que a maioria das crianças da sua idade ou se tiver uma incapacidade que a impede ou lhe coloca dificuldades no uso dos meios educativos geralmente oferecidos nas escolas (...)”.

Na Declaração de Salamanca o conceito de necessidades educativas especiais abrange “todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (1994, p. 17).

Ainda segundo esta Declaração:

“no contexto actual de NEE devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas [...] sendo assim, a expressão NEE refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares e, consequentemente, têm NEE, em algum momento da sua vida escolar” (1994, p. 16).

O pressuposto central desta Declaração é garantir uma efetiva igualdade de oportunidades, conseguida através da organização das escolas para darem resposta a todas as pessoas, a vários e diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, criação ou reformulação de currículos adequados, promoção de processos de cooperação e colaboração com a comunidade e ainda a utilização e rentabilização dos recursos e materiais existentes.

A forma como são encaradas as necessidades educativas especiais tem vindo a assumir um papel preponderante no modo de perspetivar as crianças diferentes e os seus problemas de aprendizagem. Com o passar do tempo, este conceito começou a distanciar-se das classificações fundamentalmente relacionadas com critérios médicos, dando destaque aos problemas de aprendizagem que qualquer criança pode ter ao longo do seu período escolar. Esta visão possibilitou que as crianças fossem cada vez menos estigmatizadas e usufríssem de respostas educativas adequadas às suas necessidades.

1.3. Legislação e Medidas Educativas em Portugal

Em Portugal, as medidas legislativas sobre esta problemática têm acompanhado a evolução das perspetivas sobre o atendimento à população com necessidades educativas especiais.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro) veio consignar alguns dos princípios fundamentais relativos à educação de alunos com Necessidades Especiais, estabelecendo como obrigação do Estado garantir que os alunos com deficiência intelectual usufruam do direito a cumprir a escolaridade obrigatória. Além disso, atribui ao Ministério da Educação a responsabilidade na educação especial, cabendo-lhe: “definir as normas gerais da educação especial, nos seus aspectos pedagógicos e técnicos e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação”. Este diploma afirma ainda, a prioridade dada ao ensino destes alunos nas estruturas regulares, ou seja o “ensino integrado”, devendo garantir-se condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

Nos anos 90, o Decreto Lei 319/91 veio formalizar o ensino inclusivo ao regulamentar o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, no campo das diferentes medidas previstas, bem como as regras da educação especial. Esta lei procura garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso à escola regular, mesmo que, por razões relacionadas com graves problemas de aprendizagem, necessitem de frequentar currículos alternativos, assegurando que sejam prestados os apoios educativos e as ajudas técnicas necessárias. Este diploma baseia-se ainda no conceito de ensino integrado em que a escola deve procurar responder às necessidades de todos os alunos, através de respostas educativas adequadas e personalizadas.

Portugal passou a adotar os princípios da Declaração de Salamanca através do Despacho Conjunto n.º 105/97 que preconiza a escola inclusiva e apoios educativos. O presente despacho visa introduzir uma mudança significativa na situação existente no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais. Avaliando os aspectos mais positivos da experiência já adquirida neste domínio, procura-se criar as condições que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas e uma mais

eficaz gestão dos recursos especializados disponíveis, visando a melhoria da intervenção educativa.

O Decreto 3/2008, de 7 de janeiro, atualmente em vigor, defende uma escola inclusiva para todos, independentemente das diferentes necessidades e problemas dos alunos. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida.

O Decreto-Lei 176/2012, de 2 de agosto, institui o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória de todas as crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. Este decreto resulta, assim, num conjunto de deveres recíprocos do Estado, da escola, do aluno e da respetiva família. Desta forma, a escola tem de se adaptar aos diferentes alunos, havendo a necessidade de criar novas ofertas educativas e de adaptar currículos com conteúdos considerados relevantes, que respondam ao que é fundamental para os alunos e que assegurem a inclusão de todos no percurso escolar. De acordo com este diploma dever-se-á garantir uma igualdade efetiva de oportunidades. Para além disso, procura reforçar, progressivamente, uma oferta de alternativas mais acautelada com os interesses vocacionais e profissionais dos alunos e, em simultâneo, uma orientação vocacional, profissional que permita um aconselhamento aos jovens.

A Portaria 275-A/2012, de 11 de setembro, regula o ensino de alunos com Currículo Específico Individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar. Apresenta a matriz do CEI dos alunos que frequentam o ensino secundário, que integra obrigatoriamente o Plano Individual de Transição (PIT), e pressupõe o estabelecimento de parcerias com Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) para a sua concretização. Esta portaria define as seguintes categorias de formadores e respectivos conteúdos funcionais:

a) Monitor, responsável pelo planeamento, desenvolvimento e avaliação das áreas práticas e de expressão abordadas no domínio do Desenvolvimento Pessoal, Social e

ou Laboral, podendo ser afetos a estas actividades monitores de formação profissional, monitores de actividades ocupacionais ou outros formadores com competências no domínio das expressões plásticas, dando-se preferência a monitores detentores de certificado de aptidão profissional (CAP) adequado, com possibilidade de substituição do CAP por comprovada experiência profissional numa determinada área específica;

b) Técnico, responsável pelo planeamento, desenvolvimento e avaliação das actividades nos domínios do Desporto e Saúde, Organização do Mundo Laboral e Cidadania, sendo incluídos nesta categoria formadores devidamente habilitados e ou com experiência nos domínios abrangidos assim como técnicos especialistas nos domínios da terapia ocupacional, psicomotricidade ou outras terapias (designadamente, hidroterapia e terapia assistida por animais);

c) Mediador, profissional que tem a seu cargo a concretização prática e a supervisão do Plano Individual de Transição (PIT), competindo-lhe articular com os restantes elementos da equipa e assegurar a tutoria individual do processo, sendo igualmente responsável pela ligação entre a Instituição, a Escola e a Comunidade.

Com esta portaria, está previsto que os alunos podem não concluir o secundário, podendo existir só a situação de frequência. A carga horária, que até aos quinze anos era de 35 a 36 horas semanais, passa para as 25 horas semanais. Das 25 horas previstas, 5 horas são passadas com a turma e as restantes 20 horas são passadas nos CRI, onde deverão desenvolver actividades. Com esta legislação parece haver um retrocesso no que respeita à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, diminuindo a carga horária que passam nas escolas, agravado com a falta de condições para colocar em prática todos os pressupostos da portaria levando ao seu efetivo cumprimento.

CAPÍTULO 2 – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

2.1. Definição da Deficiência Intelectual

Ao longo dos tempos, em todas as sociedades e culturas, encontram-se referências diretas à existência de pessoas com deficiência intelectual. No entanto, é no século XX que a natureza da deficiência intelectual começa a ser alvo de atenção científica, profissional e social.

Desde 1980, que a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (ICIDH) da Organização Mundial de Saúde tem sido o mais importante sistema de classificação das deficiências. Presentemente, a OMS (2009) considera que o termo deficiência deve ser definido como ausência ou disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatómica na biologia da pessoa. A expressão pessoa com deficiência pode ser aplicada referindo-se a qualquer pessoa que possua uma incapacidade.

O conceito de deficiência intelectual tem vindo a evoluir ao longo do tempo. Das concepções médicas passou-se a concepções psicológicas e, destas últimas, passou-se, nos anos 90, a uma concepção multidimensional centrada no funcionamento do indivíduo inserido no ambiente que o rodeia.

No entanto, a definição de deficiência intelectual não é consensual e unitária, não existindo uma definição única, quer em termos etiológicos, quer ao nível comportamental e das necessidades educativas. É um problema complexo, multideterminado e multidimensional, que proporciona conceitos e visões múltiplas e diferenciadas (Albuquerque, 2000, cit.Santos, s/d).

A evolução do conceito ao longo dos tempos é também visível nas diferentes propostas de definição da American Association for Mental Retardation (AAMR). Assim, em 1992 a AAMR define a deficiência intelectual como o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos, com limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades académicas, lazer e trabalho. Posteriormente, a AAMR atualiza o seu nome para American Association on

Intellectual and Developmental Disabilities (A.A.I.D.D., 2002). Reflete essa atualização apresentando um modelo que consiste numa conceção “...funcionalista, sistémica e bioecológica, incluindo as dimensões intelectual, relacional, adaptativa, organicista e contextual. A deficiência intelectual é considerada condição deficitária, que envolve habilidades intelectuais; comportamento adaptativo (conceitual, prático e social); participação comunitária; interações e papéis sociais; condições etiológicas e de saúde; aspectos contextuais, ambientais, culturais e as oportunidades de vida do sujeito”. Mantém-se o critério de se manifestar durante a infância ou adolescência.

O atual modelo proposto pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (A.A.I.D.D., 2010) traduz uma conceção multidimensional, funcional e bioecológica de deficiência intelectual, adicionando sucessivas inovações e reflexões teóricas e empíricas em relação aos seus modelos anteriores. Para esta associação o termo de deficiência intelectual cobre a mesma população de pessoas que anteriormente eram elegíveis para o diagnóstico do “atraso mental”, sendo, no entanto, importante sublinhar a alteração da nomenclatura, considerada menos ofensiva para as pessoas, demonstrando mais respeito e dignidade. A AAIDD considera ainda que a avaliação deve ter como objetivo o diagnóstico, a classificação e a definição dos apoios, adquirindo uma característica funcional, com o propósito de identificar os apoios necessários para que a pessoa tenha uma inserção social satisfatória.

CAPÍTULO 3 – A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA

3.1. Conceito de Transição para a Vida Ativa

Em quase todas as ciências, o conceito de transição, retirando a especificidade inerente à ciência onde é utilizado, surge com um denominador comum subjacente de mudança, movimento, ponte, passagem de um estado para o outro.

Na vida escolar a transição para o contexto real de trabalho tem sido entendida como uma mudança muito importante e, não raramente, vivida como uma fase de grande expectativa e ansiedade, quer para a família, quer para a própria criança.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE), em 2002, elaborou um relatório onde reconhece que o conceito de transição da escola para o emprego não reúne uma definição única e consensual embora todas as definições assentem em três ideias base: 1) Surge associado a um processo, no sentido de ser necessário efetuar um trabalho prévio, bem como a exigência de um período de tempo necessário para a transição; 2) Engloba a ideia de *transfer*, entendida neste contexto como a passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro; 3) Está interligado ao conceito de mudança, em termos da situação pessoal e profissional.

A transição pode ser entendida como:

“[...] um processo contínuo de adaptação, envolvendo diferentes variáveis ou factores. É um processo que acontece permanentemente ao longo da vida de um indivíduo em momentos críticos como a entrada no jardim de infância, o fim da escolaridade obrigatória ou a mudança de ciclo de ensino”. (HELIOS II, 1996, citado *in* EADSNE, 2006);

“[...] um processo de orientação social que implica mudanças de estatuto e de papel (exemplo de estudante para formando, de formando para trabalhador e da dependência para a independência) e que é central para a integração na sociedade... A transição requer uma mudança no relacionamento, nas rotinas

e na auto-imagem.” (International Labour Office, 1998, citado *in* EADSNE, 2006);

“[...] é um longo e complexo processo, que cobre todas as fases da vida da pessoa e que necessita de ser orientado da forma mais apropriada. (...) A transição da escola para o emprego é só uma parte desse processo e deve implicar a contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector do emprego.” (EADSNE, 2002, citado *in* EADSNE, 2006).

Assim, a transição pode ser vista como parte de um longo processo, cobrindo todas as fases da vida e que precisa de ser adequadamente orientada. A transição da escola para o mundo do trabalho deve implicar um trabalho conjunto entre o aluno, as famílias e todos os serviços envolvidos, numa estreita colaboração com o setor do emprego.

O processo de transição deve ter um carácter inclusivo e ser continuado ao longo do tempo, implicando a colaboração de todos os seus intervenientes, como é o caso dos pais, professores, serviço social, psicólogos educacionais, serviços de emprego, empresas e empregadores, Organizações Não Governamentais (ONG's) e outras pessoas ou serviços cuja participação seja necessária.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (AEDNEE, 2002, citado *in* OCDE) sugere que a transição para a vida profissional é uma etapa que todos os jovens têm de fazer no caminho para a vida adulta. As transições efetuadas ao longo do percurso escolar serão as primeiras transições entre o trabalho e a aprendizagem que os jovens experimentam ao longo dos seus percursos.

O enquadramento da Declaração de Salamanca estabelece que os jovens com necessidades educativas especiais:

“[...] devem ser ajudados para fazerem uma efetiva transição da escola para a vida adulta. As escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente ativos e dotá-los com as

competências necessárias para a vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta” (p. 34).

Neste sentido:

“O currículo dos alunos com NEE que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição (...) e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e activos das respectivas comunidades” (p. 34).

A Declaração de Salamanca considera ainda como prioritário que os alunos com Necessidades Educativas Especiais possam ser apoiados numa transição eficaz para a vida adulta e ativa, proporcionando-lhe competências necessárias para funcionar na sua vida diária e, que ao mesmo tempo, vão ao encontro das suas expectativas e exigências sociais.

A preparação vocacional não vai ao encontro das reais necessidades do mercado de trabalho, o que à partida, inviabiliza futuras colocações por falta de emprego. O desemprego nas pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais é duas ou três vezes superior às restantes pessoas (EADSNE, 2002).

O processo de transição para a vida adulta deve prever os recursos existentes na comunidade, como o caso dos Centros de Formação Profissional, pois na maioria dos casos, os jovens necessitam de formação profissional pós escola e de um enquadramento que assegure a preparação de meios adequados para a inserção: económicos, habitacionais e vida autónoma (Mendes, 2004).

Segundo o Decreto Lei 3/2008, a transição deve ser seriamente pensada “Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição...” (2008, p.

157).

Nesse sentido, o Ministério da Educação (200-?), considera que a transição deve ser um processo participativo de forma a envolver os jovens de forma significativa, procurando-se respeitar as suas escolhas e interesses, relativamente ao seu futuro profissional, bem como aspetos relativos à vida familiar e afetiva, à sua inserção social e lazer. Deve ter-se em conta as suas potencialidades e dificuldades garantindo-lhes o apoio necessário para as colmatar assim como providenciar meios e recursos de suporte para suprir as suas necessidades.

3.2. Processo de Transição para a Vida Ativa

Para que o processo de transição para a vida ativa seja eficaz, deve verificar-se o empenhamento e cooperação entre todos os elementos envolvidos, nomeadamente a família e a escola, existindo uma definição clara e inequívoca das responsabilidades de cada um na organização e implementação do processo.

3.2.1. Papel da Família

A família é um elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual. A Declaração de Salamanca prevê esta mesma perspectiva comunitária em que se torna preponderante a colaboração dos pais, assumindo uma perspectiva positiva, esclarecida e participativa, referindo que:

“A educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa compartilhada por pais e por profissionais. Uma atitude positiva por parte dos primeiros favorece a integração social e escolar, mas eles precisam de apoio para assumir as funções de progenitores duma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários numa linguagem simples e clara, pelo que responder às necessidades de informação e de treino das suas capacidades educativas é tarefa de especial importância, principalmente nos ambientes culturais que carecem duma tradição escolar. Tanto os pais como os educadores podem precisar de apoio e encorajamento para aprender a trabalhar em conjunto, como parceiros.” (1994, p. 37).

Deste modo, não pode esperar-se que os profissionais do ensino resolvam todas as questões relacionadas com os alunos com necessidades educativas. A família terá de aproveitar e fazer-se valer de todos os recursos necessários que podem auxiliar neste

processo. É importante inserir plenamente estes alunos na comunidade para que criem o maior número de laços relacionais de forma a alargar a sua rede de apoio de que podem beneficiar no futuro. Neste sentido é importante que as famílias não se acoerrem a ideias penalizadoras como não querer incomodar ninguém ou assumirem que são o elemento suficiente, juntamente com a escola para auxiliarem os filhos. Pelo contrário, é fundamental estabelecer relações de proximidade com amigos, conhecidos e a comunidade em geral. Estas redes de apoio estão, por vezes, mais abertas a ajudar, do que os pais à partida pensam. Todos beneficiam com esta envolvimento, se as experiências forem positivas, a comunidade em geral também pode sofrer mudanças através do contacto com alunos com deficiência. Pretende-se que acontecimentos que são raros passem a ser encarados com normalidade.

Os pais devem estar informados e esclarecidos beneficiando de todo o apoio que possam receber, quer de outros pais, quer de professores e técnicos ou ainda da comunidade. Devem ser a extensão do trabalho realizado na escola para que exista uma coesão e estabelecimento de rotinas e conhecimentos que só beneficiarão as crianças. A família deve incentivar as crianças a serem o mais independente possível, por exemplo em tarefas que exijam competências de vida diária, tais como vestir-se, comer, tomar banho, arrumar-se para sair. Sempre que possível devem ser-lhe atribuídas tarefas próprias e de responsabilidade. Muitos pais ou familiares tendem a ver os seus filhos ou pessoas com deficiência intelectual como eternas crianças, descurando a sua idade real. As tarefas devem ser exigidas tendo em conta a sua idade e sempre que possível devem ser divididas em passos pequenos. Com estas crianças deve ter-se muita persistência e atitude positiva para transmitir que se consegue obter ganhos positivos. A constante comunicação e partilha de objetivos com a escola é essencial para se trabalhar para atingir resultados mais efetivos e duradouros. Concluindo, as competências desenvolvidas na escola devem ser desenvolvidas e aplicadas em casa e o contrário também deve acontecer.

3.2.2. Papel da Escola

As escolas têm vindo a confrontar-se com a necessidade de tomar um conjunto de medidas, nomeadamente adaptando programas educativos e currículos de modo a possibilitar aos alunos com necessidades educativas especiais um ensino adequado às suas necessidades nos anos finais da escolaridade. Nos anos 80, assistiu-se à emergência de uma perspetiva funcional do currículo com o intuito de promover a autonomia e uma transição harmoniosa para a vida adulta, desenvolvendo competências específicas a pensar em ambientes naturais também eles específicos. Subjacente a esta perspetiva está o princípio de que as pessoas com deficiência intelectual têm direito a qualidade de vida, pelo que, dependendo das suas capacidades, podem ter autonomia, autodeterminação e integração familiar, social e laboral. Isto implica uma planificação centrada nos alunos com uma real auscultação dos seus interesses, preferências e necessidades no sentido de definir objetivos e estratégias de ação adequadas a cada aluno. Este tipo de planificação torna-se muito exigente pois requer uma avaliação continuada e um trabalho de acompanhamento no sentido de dar hipóteses aos alunos de aprofundarem o conhecimento de si próprios, refletirem acerca dos seus contextos, potencialidades e necessidades e potenciais apoios que possam vir a necessitar. Todo este processo se torna moroso e complexo numa conjuntura que não está preparada para estas características.

A planificação deverá então assentar num plano de transição ajustado às características de cada aluno com deficiência intelectual, devendo prever múltiplos domínios da vida de um futuro estado adulto, como por exemplo, emprego, gestão financeira, vida doméstica, participação na comunidade, relações sociais, saúde e segurança e tempos livres. Todos estes domínios são indispensáveis para uma plena inclusão social.

As aprendizagens académicas devem assentar numa ótica funcional. As competências de vida dizem respeito às aptidões essenciais a um funcionamento independente inerentes à idade adulta. É importante simular e criar situações reais do quotidiano nas escolas mas se estas situações não forem transpostas para o seu contexto natural, a sua validade pode ser questionada. Assim, deve complementar-se

as aprendizagens realizadas na escola com a sua aplicação prática em contextos naturais na comunidade em que os alunos se inserem.

No que diz respeito à educação vocacional, podemos referir aspetos como o desenvolvimento de hábitos e atitudes de trabalho, aquisição de aptidões sociais, autoconsciencialização das diferentes alternativas profissionais e treino laboral. Concluindo, a autodeterminação tem merecido uma especial atenção, na medida em que atribui aos alunos com deficiência intelectual um papel preponderante e indispensável na melhoria da sua qualidade de vida. A autodeterminação engloba um maior conhecimento de si próprio e dos contextos circundantes, no sentido de conseguir fazer escolhas, tomar decisões, resolver problemas, estabelecer e tentar alcançar objetivos, defender interesses pessoais, procurar a independência, em suma, terem poder de voz acerca da sua vida futura.

A recomendação da UNESCO (1994) fortifica ainda que é necessário proporcionar “experiências profissionais em contextos reais de trabalho”, recorrendo a “treino vocacional” (p.34), que prepare para as exigências da vida após a frequência na escola, ou seja, prepare para o que será fundamental no futuro. Neste contexto, pressupõe-se o recurso a vivência de situações reais em contextos naturais, bem como, treino vocacional que os prepare para serem ativos e independentes numa efetiva participação na sociedade. Para que isto seja possível é necessário um esforço partilhado de todos os elementos envolventes como escola, família, comunidade, profissionais vocacionais e de colocação, autoridades locais e vários serviços e organizações competentes. Em suma, a sensibilização do público em geral assume um papel de destaque, incutindo e fortalecendo o compromisso em relação à inclusão de forma a superar conceitos negativos e difundir uma atitude positiva e otimista em relação às pessoas com deficiência.

Em síntese, as escolas têm um papel fundamental na transição para a vida ativa, devendo estar preparadas para atenderem às características dos alunos com deficiência intelectual no sentido de garantirem a sua efetiva inclusão. Dentro das condições básicas para que a inclusão seja real e exequível, destacam-se os princípios educativos fundamentais da funcionalidade e transição para a vida pós escolar, como

já foi sendo referido ao longo deste trabalho. A transição para a vida ativa deve englobar de uma forma espontânea e combinada a coordenação entre aprendizagens académicas, as competências de vida, a educação vocacional e a autodeterminação. A transição surge então como parte de um longo processo que necessita de ser bem orientado, deve implicar a participação ativa de todos os intervenientes, a começar por uma participação contínua do formando, o envolvimento das famílias, a coordenação de todos os técnicos envolvidos em estreita colaboração com o setor do emprego.

3.2.2.1. Programa Educativo Individual e Plano Individual de Transição

Com a publicação do Decreto-Lei 3/2008 existe uma responsabilização das escolas em regular a educação de todas as crianças e jovens, incluindo os deficientes, apoiado numa perspetiva de uma escola para todos. As ações desenvolvidas na área de intervenção na transição para a vida ativa enquadram-se, na sua maioria, neste mesmo decreto.

Cabe à escola não deixar os alunos entregues a si próprios e respetivas famílias quando a sua escolaridade finaliza, devendo despoletar e coordenar apoios na transição para a vida ativa. É, deste modo, responsabilidade do Ministério da Educação preparar com antecedência, a intervenção necessária aquando da saída da escola para que não se transforme numa etapa angustiante e desconhecida para os alunos e famílias.

Nas escolas, no sentido de facilitar o processo de transição, é necessário desenvolver um Programa Educativo Individual adequado, em colaboração com os alunos e com os pais. O Plano Individual de Transição (PIT) deve fazer parte integrante do Programa Educativo Individual e deve ser baseado nos desejos e motivações do aluno. Deve ainda incluir o registo de competências a adquirir por parte dos alunos, as qualificações a obter, possibilidades de trabalho e perspetivas a considerar, preparação para uma experiência real de trabalho e um acompanhamento no local de

trabalho. Este plano deve ser constantemente revisto e alterado se necessário, conforme as necessidades e desenvolvimento dos alunos.

O Plano Individual de Transição assenta num processo dinâmico que integra duas fases. Relativamente aos jovens com capacidades para exercer uma atividade profissional a primeira fase prevê:

“o conhecimento dos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem; o levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade onde o jovem vive; procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real; a identificação das competências (académicas, pessoais e sociais) requeridas e as adaptações e os equipamentos especiais necessários; o estabelecimento de protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem vai realizar a formação; a definição das tarefas que vai realizar, as competências a adquirir e os suportes a disponibilizar.” (ME, 2008, p. 31).

Esta fase é muito importante e exige muito trabalho de forma continuada, destacando-se a realização de um conjunto de atividades delineadas para cada aluno, visando objetivos concretos que promovam a transição da escola para as atividades que lhe sucedem, que podem incluir educação secundária, treino profissional, treino no local de trabalho, vida independente na comunidade e participação na mesma. As atividades referidas devem basear-se nas necessidades, preferências e interesses individuais dos alunos. Desta maneira, a escola deve garantir a elaboração de um Programa de Transição Individual, contando com a participação dos variados intervenientes que se relacionaram com os alunos ao longo do seu percurso.

Com o Programa de Transição devem estar previstas medidas que prevejam os contactos necessários com entidades ou outros serviços oficiais e privados que podem auxiliar nesta fase de transição dos alunos. Assim, devem antecipar-se os contactos com possíveis recursos que os alunos vão necessitar no futuro, em áreas como a formação profissional e inserção laboral, no apoio à habitação e apoio à realização pessoal e à inserção social. É importante antecipar e tentar solucionar

futuros obstáculos que se vão colocar a estes alunos, podendo implicar uma formação profissional à medida de cada formando, com uma ligação muito forte às empresas durante todo o processo, para além de uma efetiva implicação dos Centros de Emprego na procura de empregos, com acompanhamento pós contratação.

Na segunda fase procede-se à implementação do Plano Individual de Transição que deve ser continuamente acompanhado e monitorizado. Esta avaliação permite ajustar expectativas, competências e ofertas existentes na comunidade.

O Decreto-Lei 3/2008 prevê, para os alunos cujas incapacidades não lhes permitem, no futuro, exercer uma actividade profissional, a procura de centros de actividade ocupacional (CAO's) que possam proporcionar actividades do seu interesse e de acordo com as suas competências e a possibilidade destes jovens experienciarem diferentes tarefas proporcionadas pelos referidos centros. O Programa Educativo Individual destes alunos em fase de transição deve contemplar actividades de promoção de autonomia em casa e na comunidade, bem como ao nível da recreação e lazer e explicitar as áreas relativas ao desenvolvimento e reforço das aprendizagens de cariz funcional.

Com a promulgação do Decreto-Lei 176/2012, estabelece-se o alargamento da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos, especificando-se que os alunos com necessidades educativas especiais que frequentaram o ensino básico com currículo específico individual, nos termos Decreto-Lei 3/2008 vão frequentar o ensino secundário ao abrigo da referida disposição legal. Assim, pretende-se que estes alunos continuem a aperfeiçoar as áreas académicas, articulando as componentes do currículo com atividades de treino laboral. Para a concretização desta medida conta-se com o auxílio de docentes de Educação Especial e dos Centros de Recursos para a Inclusão ou outras IPSS com valência de Educação Especial.

Segundo a Portaria 275-A/2012, a escola deve demonstrar maior preocupação com os “interesses vocacionais e profissionais dos alunos e, em simultâneo, uma orientação vocacional, profissional que permita um aconselhamento aos jovens”.

Atualmente, a orientação profissional surge como um processo de auxílio e encaminhamento dirigido ao aluno, de forma a este aceitar uma imagem positiva de si próprio e do seu papel no mundo, para que conheça as possibilidades do meio quanto a estudos e a profissões, de forma a estabelecer uma rede de associações entre as suas expectativas e a realidade, com o intuito de tomar decisões com a máxima probabilidade de êxito pessoal e social.

Um dos constrangimentos relacionados com a transição para o mundo do trabalho, remete para a teoria de que todos têm acesso às mesmas escolhas educativas mas na prática, muitos deles não estão interessados nas escolhas que lhes são propostas, colocando-os, muitas vezes, em situação de desvantagem face ao mercado de trabalho, pois não foram tidas em conta as suas necessidades e os seus interesses. É importante que este processo seja de cooperação entre todos os que nele participam, para que se tenham em conta as expectativas e uma consequente envolvimento levando a uma maior perceção das reais capacidades deste público.

A formação profissional constitui uma etapa determinante na inserção da vida ativa das pessoas com necessidades educativas especiais. Na transição para o mercado de trabalho, além das competências técnico profissionais, importa desenvolver competências pessoais e sociais, tais como a capacidade de comunicação, organização e gestão do tempo, trabalho em equipa e gestão de conflitos e do stress, entre outras, perspectivadas como essenciais em contextos altamente competitivos.

A UNESCO reforça a convicção de que é necessário proporcionar aos jovens uma experiência profissional em situação real de trabalho, que os preparem para melhor se adaptarem às exigências do mundo após a escola e dentro da mesma, fornecendo um conteúdo útil e funcional no ensino.

3.2.3. O Papel da Formação Profissional

Com a homologação do Decreto-Lei 176/2012, de 2 de agosto, que estabelece a escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, os agrupamentos de escolas e escolas do ensino secundário não agrupadas confrontam-se com a necessidade de desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional.

A Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de Setembro, tem como finalidade potenciar a última etapa da escolaridade como espaço de consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade. Isto só se torna possível com a ação coordenada das escolas e das instituições de educação especial.

Os Centros de Recursos para Inclusão (CRI) constituem um recurso ao desenvolvimento de uma Escola Inclusiva para todas as crianças abrangidas pelo Decreto Lei 3/2008. Estes centros dispõem de uma equipa multidisciplinar que funciona em articulação com as escolas, famílias e toda a comunidade educativa envolvente.

Entende-se que as instituições de educação especial, designadamente as instituições gestoras dos CRI, com todo o capital humano que têm vindo a acumular ao nível da conceção de currículos individuais orientados para o desenvolvimento de competências sociais e laborais, constituem um valioso recurso a colocar ao serviço das escolas de ensino regular. Dentro das áreas de atividade dos CRI, salienta-se a “Transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego; A integração em programas de formação profissional; Preparação dos jovens para a para integração em centros de emprego apoiado” (ME, 2007, p. 13).

A orientação profissional assume-se, nos dias de hoje, como uma etapa necessária e indispensável, enquadrada num processo de ajuda e encaminhamento dirigida ao aluno, de forma a este aceitar uma imagem adequada de si próprio e do seu papel no mundo, para que conheça as possibilidades da comunidade quanto a estudos e a profissões, de forma a consolidar o seu autoconceito e a realidade e consiga tomar decisões que promovam o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social.

Uma preparação adequada para assumir uma profissão implica necessidades complementares de formação capazes de oferecer a estas pessoas ferramentas adequadas.

Todo este processo implica etapas essenciais:

- Avaliação vocacional: abrangendo qualquer atividade destinada a delinear capacidades, motivações e aptidões do indivíduo bem como as possibilidades de formação;
- Orientação profissional: processo de preparação para a formação profissional mediante as oportunidades, motivações e aptidões;
- Desenvolvimento de parcerias: permite o trabalho em colaboração entre a escola e outro tipo de comunidades educativas e/ou profissionais (centros de formação, centros vocacionais, empresas, etc.).

A formação profissional constitui um caminho possível e adequado na inserção da vida ativa das pessoas com necessidades educativas especiais, tornando-se decisiva não só no desenvolvimento de competências pessoais e técnicas, como também na promoção do acesso ao emprego.

Mendes (2004) refere que todo o sistema de ensino e formação profissional é ainda insuficiente e o que existe é pouco aberto à entrada de alunos com deficiência. A alternativa tem sido recorrer a centros de formação profissional para pessoas com deficiência criados por entidades privadas, no âmbito de programas apoiados pelo Fundo Social Europeu e IEFP mas que não cobrem todo o país e têm uma capacidade de atendimento limitada.

Os programas de formação e qualificação profissional para as pessoas com deficiência têm como objetivo criar condições que garantam a todas as pessoas com deficiência o direito de receber uma formação profissional adequada e organizar os meios de formação necessários para a sua qualificação e inserção no mercado de trabalho.

Na formação profissional o objetivo prioritário é dotar os formandos de competências na sua área de formação. No entanto, potenciar outras capacidades e competências além das acima referidas vai estimular o autoconhecimento, o enriquecimento e a valorização pessoal, bem como aumentar a confiança, segurança e autoestima. Desta forma, estaremos a contribuir para o seu bem-estar em contexto

formativo e também a promover competências pessoais e sociais e, consequentemente, a qualidade de vida.

O sucesso da formação e da integração profissional depende, para além da vontade e empenho do formando e do envolvimento dos técnicos, da sensibilização e abertura do tecido empresarial. Torna-se, por isso, imperativo desenvolver todo o tipo de esforços e estratégias no sentido de continuar a integrar estes jovens em projetos formativos que vão ao encontro das suas necessidades, como também, das necessidades do mercado de trabalho.

A transição para o mundo do trabalho nem sempre é fácil e a entidade formadora deverá concretizar a realização, na medida do possível, dos projetos de vida de cada jovem em articulação com as entidades que possibilitem a continuidade, antecipando a resolução de alguns problemas que possam surgir no seu futuro profissional. A transição deve ser o mais planeada e planificada possível. Todos os contextos devem estar implicados, desde a entidade formadora, com todos os profissionais que trabalham com os formandos, os locais de estágio/trabalho, com o responsável e restantes trabalhadores, os pais e os próprios alunos. Só com uma articulação efetiva entre todos estes intervenientes se conseguirá proporcionar uma real inclusão. Além disso, é imprescindível estabelecer estratégias para facilitar a transição. A implementação de um sistema de apoios antes e durante a integração no mundo do trabalho pode ser uma resposta para colmatar as necessidades verificadas.

Podemos concluir, que atualmente existe uma preocupação com a inserção na vida ativa, especialmente das pessoas com necessidades educativas especiais ou deficiência. A formação profissional constitui uma via importante a considerar na etapa final da escolaridade e aquando de todo este processo de transição.

CAPÍTULO 4 – SISTEMAS DE APOIOS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

4.1. Definição de Sistema de Apoios Centrados na Pessoa

Os jovens com deficiência ou incapacidades devem usufruir de um sistema de apoios que lhes permita aceder às mesmas oportunidades dos outros jovens. Com o passar do tempo, a tendência relativa à evolução do conceito de deficiência intelectual encara-a de uma forma cada vez mais abrangente em que se pressupõe os indivíduos no seu todo, ou seja, o indivíduo é influenciado pelo meio mas também ele opera mudanças nesse mesmo meio. Assim, todos os intervenientes no processo de transição devem ser envolvidos, apurando ao mesmo tempo o tipo e níveis de apoio adequados para cada caso.

Apoios são recursos e estratégias com o objetivo de promover o desenvolvimento e bem estar, a educação, os interesses bem como o funcionamento humano (Verdugo, 2010). Tendo em conta a abrangência da deficiência intelectual, é essencial avaliar corretamente a necessidade de apoio adequado para cada caso. Ninguém consegue desenvolver-se sozinho, sendo necessárias interações e apoios que facilitem o funcionamento humano. As pessoas com deficiência intelectual necessitam destes apoios de uma forma mais intensiva que as demais pessoas.

Gilbert (1978) refere que a atividade humana é um resultado das interações entre o comportamento de uma pessoa e seu ambiente. Tendo em conta este pressuposto, Wile (1996), sugeriu que a atividade humana é influenciada pelos sete elementos seguintes: sistemas organizacionais, incentivos, apoios cognitivos, instrumentos, condições físicas, habilidades de conhecimento e capacidades inerentes. Thompson et al. (2010), apresenta alguns exemplos de sistemas de apoio que correspondem a diferentes elementos relacionados com o desempenho humano defendidos por Wile (1996). Considerando as categorias de sistemas de apoio elencadas por Thompson et al. (2010), o portefólio pode ser então encarado, como um sistema de apoio correspondente ao elemento designado por instrumentos, que irá facilitar o desempenho humano no processo de transição para um contexto de trabalho.

O funcionamento humano é influenciado por diversos fatores inerentes aos próprios indivíduos, ao ambiente envolvente e ao que se espera deles na vida em comunidade. É, portanto, fundamental determinar o perfil de funcionalidade dos indivíduos para

determinar a intensidade dos apoios de modo a providenciá-los para cada indivíduo em especial. Os sistemas de apoio devem contextualizar-se de forma a considerar múltiplos aspetos do desempenho humano, abarcando os vários contextos em que as pessoas estão inseridas.

Encarando o sistema de apoios como recursos e estratégias que melhoram o funcionamento humano, Thompson et al. (2010) referem que a identificação das necessidades de apoio baseiam-se em informações das próprias pessoas com deficiência intelectual, bem como de todos os intervenientes que se relacionam ou trabalham com este público. De facto, as pessoas com deficiência intelectual devem expressar, tanto quanto possível, as suas necessidades pois mais do que ninguém, são elas que sentem e vivenciam as suas dificuldades na prática do quotidiano. Depois das próprias identificarem as suas necessidades, podem confrontar-se as conclusões com a opinião dos técnicos e com os resultados obtidos em pessoas que beneficiaram de um sistema de apoios, de forma a atribuir o apoio necessário para cada pessoa em especial.

Esta necessidade de cada vez mais se ter em conta os testemunhos e vivências das próprias pessoas com deficiência intelectual, encontra-se patente em diferentes abordagens educativas centradas nas pessoas. Alguns autores fazem referência à construção de um Perfil Pessoal Positivo (PPP) (Tilson & Cuzzo, 2001), como uma ferramenta que simplifica a recolha informações. Como o próprio nome indica o PPP é individual e deve sempre focar os aspectos positivos do aluno. É fundamental que o próprio esteja envolvido na construção do PPP, pois ajuda-o a conhecer-se melhor e torna-o co-responsável pelo seu processo de inclusão laboral. Jenaro (2010) refere a importância desta mesma ideia de incorporar uma perspectiva de Planeamento Centrado na Pessoa (PCP), de resultados centrados na própria pessoa, de promoção das suas competências, motivação e fortalecimento do controlo das suas vidas através do incentivo à autodeterminação com o intuito da integração comunitária efetiva. Levar à prática estes princípios requer a utilização de instrumentos que permitam obter dados específicos sobre as características de cada pessoa, assumindo-se o portefólio como uma ferramenta pessoal privilegiada para a conceptualização deste tipo de instrumentos.

Apesar dos alunos com deficiência intelectual necessitarem de apoios continuados e individualizados, pretende-se que com o avançar do tempo fiquem o mais autónomos possível, reduzindo a intensidade do apoio, e ao mesmo tempo, o menos dependentes possível.

4.2. Portefólio

O conceito de portefólio teve a sua origem e as suas primeiras utilizações em atividades profissionais, ligadas ao grafismo e à imagem, em áreas como arquitetura, fotografia, pintura, entre outras. É usado tradicionalmente por diversos profissionais como arquitetos, artistas e modelos que usam os portefólios para apresentarem amostras selecionadas dos seus trabalhos mais significativos ou para demonstrar as suas capacidades a potenciais empregadores.

Nos Estados Unidos da América o interesse pelo portefólio foi sendo referenciado em áreas como a Literatura, Ciências até às Artes, nomeadamente as de cariz mais práticas como o *Design*, a Arquitetura, a Pintura e a Música e a sua utilização em educação adquiriu um significado tão importante, que levou a Association for Supervision and Curriculum, a considerá-lo como uma das três metodologias de topo, atualmente em uso (Sá-Chaves 2000).

Atualmente, o conceito extravasou o mundo das artes e tem sido utilizado em diferentes domínios. A sua utilização em contextos de ensino, mais concretamente na avaliação do desempenho dos professores iniciou-se no Canadá, na década de 70, onde era designado por *teaching dossier*. Contudo, a origem do *portfolio movement*, ou seja, a utilização do portefólio como metodologia utilizada no contexto educativo, teve origem nos Estados Unidos, no início da década de 90 (Jordão, 2013).

Desde essa altura, os portefólios têm vindo a ganhar um lugar de destaque em áreas tão diversas como a avaliação da aprendizagem dos alunos; a avaliação de professores em formação e certificação de professores; a avaliação dos professores universitários; como modelo especial de Curriculum vitae, demonstrativo de determinadas competências e capacidades para determinado emprego ou função.

No nosso país, no ano 2000, Sá-Chaves referia acerca do portefólio que “têm vindo a ser desenvolvidos esforços no sentido de uma melhor compreensão das implicações positivas que possam decorrer da sua utilização como estratégia de formação, de investigação, de avaliação e ainda como estratégia de investigação ao serviço da qualidade da formação” (2000, p. 9).

Como já foi referido, o portefólio ao serviço da educação teve as suas origens no Canadá em que se entendia o mesmo como uma amostra do dossiê. O dossiê é a pasta onde se guardam todos os materiais produzidos pelos alunos, por ordem cronológica. O portefólio é uma seleção representativa do dossiê, é aquilo que realmente se pode apresentar para uma avaliação. Por certo, a síntese dos trabalhos proposta pelo aluno no portefólio, permite que o trabalho do dia a dia seja efetivamente reconhecido na sua globalidade por todos os intervenientes no processo de aprendizagem. De facto, é o aluno que tem um papel decisivo na construção do seu próprio conhecimento, refletindo sobre as aprendizagens que adquiriu e que quer incluir no portefólio.

O conceito de portefólio encerra em si muitas conceções, entre elas de que o portefólio é um instrumento que compreende a compilação de todos os trabalhos realizados pelos alunos durante o curso ou disciplina. É uma reunião de documentos que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo.

O uso do portefólio como estratégia de aprendizagem na educação, surge para procurar corresponder à necessidade de aprofundar o conhecimento numa relação ensino aprendizagem, de modo a assegurar uma compreensão maior e de elevado nível de qualidade.

Os objetivos que presidem à construção do portefólio estão ligados com três tipos de reconhecimento possíveis:

“Um primeiro tipo diz respeito ao reconhecimento pessoal e, nesse caso, os *“portefolios”* facilitam a tomada de consciência das capacidades e saberes, a valorização das atividades desenvolvidas, a auto avaliação, os processos de orientação pessoal, a elaboração de projetos de ação e de vida, a formação, etc.;

Um segundo tipo refere-se ao reconhecimento institucional e aí os *“portefolios”* podem tornar-se, entre outros, instrumentos

facilitadores dos processos de obtenção de equivalências, de unidades de crédito e de validação e/ou certificação de cursos;

Por fim, um outro tipo de reconhecimento é designado pela autora como reconhecimento profissional, sendo os “*portefolios*”, nesta última hipótese, facilitadores dos processos de orientação profissional, de procura de emprego e de inserção no mercado de trabalho, de gestão de carreiras e/ou processos de candidatura” (Balan & Jelin, 1980, citado in Sá-Chaves, 1997, pp. 86-87).

Uma das perspetivas essenciais do portefólio é que o aluno possa ser encarado como o principal responsável por uma construção apoiada numa constante problematização e reflexão, uma vez que menciona que “os processos de construção e organização do “*portfolio*” parecem apresentar na estimulação e estruturação dos processos reflexivos dos seus organizadores” (Sá-Chaves, 1997, p. 86). Deste modo, surge o conceito de portefólio reflexivo assim designado devido à sua funcionalidade de auto reconhecimento de aprendizagens e competências de forma reflexiva e auto construtiva.

Também é considerado uma das formas que tem demonstrado efeitos positivos e que cumpre requisitos da avaliação formativa no processo de aprendizagem. É um instrumento que permite ao professor observar a capacidade de resolver problemas e o desenvolvimento de competências específicas dos alunos. O portefólio comporta a compilação dos trabalhos que o aluno entenda como mais relevantes, após um processo de análise crítica e devida fundamentação crítica. Por este prisma, o portefólio reflexivo permite descrever todo um caminho percorrido, nos diversos cenários de aprendizagem. Permite ainda analisar, avaliar, executar e apresentar conclusões resultantes das atividades desenvolvidas ao longo de um determinado percurso. Por outro lado, evidencia ao mesmo tempo, tanto para o aluno como para o professor, processos de auto reflexão. É um resumo da trajetória de aprendizagem, tornando-se num expressivo investimento pessoal e escolar significativo. O uso do portefólio em educação constitui uma estratégia que tem procurado corresponder às

necessidades de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, de modo a assegurar-lhe uma melhor compreensão e mais elevados índices de qualidade.

Segundo Sá-Chaves, os portefólios são instrumentos que:

“ [...] são continuamente (re)elaborados na ação e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante às hipóteses dos outros. [...] Os *portfolios* têm, por isso, uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desolcutadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (2000, pp. 15-16).

Ao realizar-se, vai existir uma estimulação quer ao nível reflexivo, quer ao nível da conscientização das pessoas que os realizam. De facto, se existe um contexto favorável à elaborações de reflexões é a construção do portefólio, pois incide sobre o que o aluno e o professor aprenderam. É importante este carácter reflexivo pelo seu carácter retrospectivo de voltar atrás e repensar o que foi feito e o que se sabe fazer, pensar sobre as próprias práticas (Oliveira & Serrazina, 2002). É fundamental que o portefólio seja desenvolvido pelos alunos de forma a que reconheçam nele um verdadeiro sentido de pertença e significação, o que os tornará mais conscientes do seu valor. Os portefólios deverão conter trabalhos sobre o que aluno faz de melhor, de modo a que possa mostrar o que vale e o que consegue fazer, ou seja, deve conter:

“uma seleção de informação e de documentos identificados com as melhores representações dos *skills*, das destrezas institucionais e/ou outras, das competências e atitudes contrapõe-se uma outra que lhes acrescenta as dificuldades e os

erros, as tentativas falhadas (medidas de esforço) e os medos, os constrangimentos extrínsecos (e os próprios) e as angústias que neles se geram, as limitações e os sonhos, enfim, a carga de afetos e de (des)afetos que são as linhas com que se tecem os saberes pessoais de formando e de formador” (Sá-Chaves 2000, p. 22).

Em alguns documentos reflexivos relacionados com as necessidades educativas especiais, já vão surgindo algumas referências ao portefólio como um elemento facilitador ao desenvolvimento integral deste público. É o caso do documento difundido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (EADSNE, 2002), em que um dos países participantes no projeto, mais concretamente a Bélgica, refere a importância de desenvolver um portefólio ao longo do plano individual de transição. Este portefólio deverá ser gerido pelo aluno e conter todas as propostas, modificações e resultados verificados ao longo de todo o processo. Além disso, deve promover a reflexão do aluno relativamente ao reconhecimento das suas áreas fortes e das suas necessidades.

Podemos concluir que o aluno tem um papel fundamental no desenvolvimento do portefólio, estando a trabalhar competências essenciais para o seu crescimento pessoal. Seria de todo vantajoso que se aproveitasse este crescimento do aluno através da exploração do conteúdo do portefólio, de forma a, com o próprio aluno, delinear o percurso com que este mais se identificará e que será o mais adequado para ele.

4.3. Portefólio de Transição

Tendo em conta o que foi referido acerca do portefólio, podemos dizer que a elaboração de um portefólio de transição será benéfico e aconselhável numa fase tão importante da vida dos alunos como a transição da escola para o mundo do trabalho.

No portefólio o formando vai traçar o seu plano individual, onde poderá espelhar as suas necessidades, potencialidades e expectativas traduzidas em objetivos a desenvolver ao longo da formação e aquando da transição para a formação em contexto real de trabalho. É fundamental prever o bem estar da população com necessidades educativas especiais, garantindo que se trate de um processo participativo, de forma a envolver os jovens de forma significativa, procurando-se respeitar as suas escolhas e interesses, em âmbitos como o seu futuro profissional, bem como aspetos relativos à vida familiar e afetiva, à sua inserção social e lazer. Deste modo, faz sentido que o portefólio de transição permita e tenha como objetivo principal que o jovem se consciencialize e reflita sobre estes temas.

Bernardes e Miranda (2003) referem que não existe uma estrutura única para o portefólio, o guião depende dos objetivos que lhe estão inerentes. A estrutura do portefólio será escolhida e definida tendo em conta os interesses e os temas mais importantes para o aluno. Não existe uma estrutura estanque e única, no entanto podemos elencar possíveis conteúdos a incluir no portefólio. O aluno poderá corporizar no portefólio diferentes trabalhos, onde desenvolva a sua apresentação, com espaço para o balanço das suas qualidades e necessidades, o que gosta de fazer nos seus tempos livres e com quem, a sua rede de relações de pessoas significativas, o que consegue e gosta de fazer em casa e na comunidade, as competências que adquiriu ao longo do seu percurso escolar e formativo, as suas potencialidades e necessidades no curso que frequenta, as suas preocupações ou dúvidas para o futuro, os seus projetos de futuro, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, entre outros aspetos que o formando achar relevantes (Bernardes & Miranda ,2003).

Deste modo, a construção de um portefólio, implicando automaticamente a participação ativa do formando, poderá apresentar-se como uma estratégia para a identificação e avaliação dos interesses e das necessidades atuais do jovem.

Posteriormente, poderá usar-se este recurso para planejar a transição para o contexto de trabalho. Além disso, através das necessidades identificadas pelo próprio aluno pode planejar-se e prever-se os suportes necessários aquando da transição.

Uma característica importante dos portefólios é que estes podem ser construídos recorrendo-se às tecnologias, o que permite um registo que pode ser partilhado com os futuros profissionais, podendo ser muito útil na fase de transição para a formação em contexto real de trabalho. Além disso é um meio privilegiado para o desenvolvimento de trabalhos por parte dos jovens com deficiência intelectual.

Segundo Bernardes e Miranda (2003), o portefólio leva os alunos a serem protagonistas das suas aprendizagens, tomando consciência das suas necessidades e competências, havendo, deste modo, uma valorização do aprender a aprender como caminho para a autonomia. Complementando esta ideia podemos citar Sá-Chaves (1997, p. 87) que refere que os “processos reflexivos e de ação (...) facilitam a compreensão dos sentidos e dos rumos do vivido, mas numa perspetiva pró ativa de regulação e de desenho de hipóteses no ainda por viver”.

II – ESTUDO DE CASO

CAPÍTULO 5 – ENQUADRAMENTO

O estudo em causa decorre em ambiente natural, no qual a investigadora é também formadora do formando com quem vai desenvolver a intervenção. Optou-se por uma abordagem metodológica do tipo estudo de caso único com o objetivo de obter algumas conclusões importantes na abordagem da temática da transição para a vida ativa de pessoas com deficiência intelectual.

Nos dias de hoje, as escolas ainda se deparam com inúmeros problemas relacionados com os projetos de transição para a vida ativa. Os sistemas de ensino necessitam de encontrar diversas formas de se organizar de modo a criar estruturas de apoio e estabelecer parcerias para integrar o jovem na comunidade e para que se realize o processo de transição com o maior êxito possível. A avaliação vocacional e a orientação profissional são etapas essenciais para a facilitação da transição, salientando-se que muitos destes jovens beneficiam com a inserção na formação profissional depois da saída das escolas.

Neste trabalho vamos acompanhar a fase de transição para a vida ativa de um jovem com deficiência intelectual “dando voz” à sua opinião, ideias, desejos, ansiedades, tendo em conta a fase marcante que vai viver.

CAPÍTULO 6 – OBJETIVOS

Os objetivos do estudo prendem-se com a problemática da transição para a vida ativa de jovens com Necessidades Educativas Especiais e a forma como a escola se organiza para facilitar esta transição, bem como o papel da formação profissional em todo este processo.

Neste trabalho vamos analisar o fenómeno da transição e a forma como é sentida por um formando com deficiência intelectual, ou seja, vamos abordar o processo de transição do ponto de vista do formando, tendo este o papel principal neste trabalho.

Vamos ainda identificar os fatores podem facilitar o processo de transição, bem como o tipo de ferramentas e instrumentos que se podem usar para auxiliar na transição para o mundo do trabalho, mais concretamente vamos tentar perceber se a construção de um instrumento designado, neste trabalho, por portefólio de transição, pode proporcionar uma transição mais adequada e tranquila para um jovem com deficiência intelectual.

Concluindo, o objetivo da presente investigação é avaliar os efeitos da implementação de um sistema de apoio designado de portefólio de transição na fase de transição para a vida ativa, de um formando com deficiência intelectual.

CAPÍTULO 7 – CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

O formando do estudo é o Acácio F. com dezassete anos. Encontra-se a frequentar a Formação Profissional de Mecânico de Serviços Rápidos (Lavador de Automóveis), no âmbito da medida de Qualificação de Pessoas com Deficiência ou Incapacidade. Está no último ano do curso aproximando-se a colocação em contexto real de trabalho para realização de um estágio, pelo que se está a preparar a sua transição para o mundo do trabalho. A escolha deste interveniente deve-se ao facto de demonstrar comportamentos considerados como problema e com necessidade de intervenção. Prevê-se ainda que a transição para o mundo do trabalho vá ser um processo promotor de muitas dificuldades e ansiedade para o jovem.

Tendo em conta o Plano Individual, bem como a análise realizada pela psicóloga aquando da entrada para a formação profissional, o formando apresenta deficiência intelectual moderada caracterizando-se essencialmente por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média. Outra característica é a incapacidade no funcionamento adaptativo apresentando dificuldades na forma como lida com situações da sua vida quotidiana e como gera a sua independência pessoal e a sua vida em comunidade. Ainda no que diz respeito ao funcionamento adaptativo, demonstra limitações na comunicação, nas competências sociais/interpessoais e competências académicas funcionais. Possui muitas dificuldades na leitura, na escrita, no cálculo, bem como na expressão oral, não sendo autónomo, limitando-se a ler e escrever poucos enunciados como o nome e morada e com a particularidade de só reconhecer a letra maiúscula de imprensa. Revela falta de atenção e concentração. Demonstra ainda baixos níveis de pró atividade, é pouco autónomo com dificuldade completa em tomar decisões.

No que diz respeito às potencialidades, pode referir-se que é muito motivado e cooperante, sendo muito responsável e cumpridor relativamente ao que lhe é pedido, quando impulsionado ou ajudado. Possui uma extrema ingenuidade que, por vezes, lhe causa algumas situações menos agradáveis com os colegas mais provocadores.

Com algum desenvolvimento e treino de competências sociais, ocupacionais e profissionais pode adquirir alguma autonomia e viver em comunidade. No entanto, necessita de apoio e de estar integrado em contextos protegidos e supervisionados.

Na escola beneficiou de um Currículo Específico Individual, com alterações ao currículo comum, traduzindo-se as mesmas, na introdução, substituição e/ou eliminação de objetivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade, nomeadamente, os conducentes à autonomia pessoal e social e às atividades centradas nos contextos de vida que conduzem ao processo de transição para a vida pós escolar. Teve formação vocacional na área de Mecânica e Eletricidade sendo, depois de terminar a escola, encaminhado para a formação profissional.

Em contexto de formação profissional verificou-se um aumento da aquisição e demonstração de competências, quer profissionais, quer escolares. No entanto, requer de muito apoio e supervisão. É essencial ter um tipo de ensino estruturado, com uma organização bem sequenciada das atividades que têm de realizar. Também fundamental foi o estabelecimento de relações de confiança que conseguiu criar com os profissionais que o acompanham.

CAPÍTULO 8 – INSTRUMENTOS

Para se investigar em formação, tem de adotar-se uma atitude experimental, ou seja, é necessário observar e problematizar a realidade criando hipóteses explicativas para posteriormente intervir e avaliar. Existem formas e meios de observação específicas como a identificação dos processos, métodos, técnicas e instrumentos a utilizar. Colocada a questão de partida e formulado o objeto de estudo será desenvolvida uma metodologia de estudo de caso único. Os instrumentos de recolha de dados utilizados serão os seguintes, observação participante e inquérito por entrevista.

Segundo Vilelas a observação é o “uso sistemático dos sentidos para a captação da realidade que nos rodeia” (Vilelas, 2009, p. 267). Permite obter dados previamente definidos como de interesse para a investigação. Deve ser planeada, ser coerente e servir o objeto de estudo.

Ainda para o mesmo autor, a entrevista consiste na “interação entre pessoas, uma das quais, o investigador, formula perguntas relativas ao tema em investigação, e a outra, o investigado, proporciona verbalmente ou por escrito a informação que lhe é solicitada” (Vilelas, 2009, p. 267). A vantagem essencial da entrevista reside no facto de ser o próprio formando quem fornece os dados relativos às suas opiniões, desejos, atitudes e expectativas, os quais é quase impossível observar de outra forma. Também visa conhecer a conceção do formando relativamente ao envolvimento seu próprio processo formativo e de transição para o trabalho. Neste caso, trata-se de entrevistas guiadas orientadas por uma lista de pontos de interesse que se vão explorando. O planeamento da entrevista deve iniciar-se com a explicitação dos objetivos que se pretendem alcançar e com a elaboração de um guião. Para Tuckman (2012) os investigadores usam a entrevista para transformar em dados a informação fornecida por uma pessoa. Esta informação pode ser transformada em números ou dados quantitativos, utilizando escalas de atitudes ou escalas de avaliação.

“As questões a apresentar num questionário ou numa entrevista devem refletir o objetivo que se pretende verificar, ou seja, as hipóteses ou questões de investigação” (Tuckman, 2012, p. 320).

Concluindo, para garantir a fiabilidade do estudo, será feita uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o mesmo foi efetuado.

CAPÍTULO 9 – PROCEDIMENTOS

A minha atitude enquanto observadora vai ter como base uma observação participante, ou seja, vou participar nas atividades do formando em estudo sem deixar de representar o meu papel. Deste modo, vai realizar-se uma observação centrada no problema a avaliar, ou seja, em tarefas e situações específicas.

Para o trabalho da investigadora ser organizado e ter validade foi elaborado um plano de intervenção com todas as ações a dinamizar. O sucesso do desenvolvimento do estudo depende de uma boa planificação com os elementos mais importantes a realizar organizados cronologicamente. Esta planificação permitirá à investigadora o desenvolvimento do trabalho de uma forma mais orientada. Depois de elaborada a planificação e sua consequente aplicação, torna-se relevante e mais facilitador, nesta parte do trabalho, descrever as fases operacionais do trabalho abordando de forma específica todas as etapas do processo, incluindo a descrição de todas as ações desenvolvidas de forma sequenciada e tendo em conta as datas de realização. Assim, serão consideradas as seguintes ações: elaboração dos instrumentos das entrevistas com o interveniente; introdução dos instrumentos com recolha de dados; elaboração do portefólio de transição; aplicação dos instrumentos depois da introdução do sistema de apoio; análise dos dados. Depois de cada ação foi-se procedendo ao registo dos resultados da mesma.

Inicialmente, realizou-se uma reunião com o formando e os pais para apresentação do projeto, assim como efetuar o pedido de autorização para a intervenção com o formando. Tanto o formando como os pais acharam o estudo pertinente dando o seu parecer positivo (anexo 2).

Dando início ao projeto, numa primeira fase foram construídos os instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a observação participante e o inquérito por entrevista. Nesta linha, foi elaborado o guião de entrevista para o elemento a entrevistar, no sentido de melhor organizar e recolher informação dos diferentes elementos com pertinência para o trabalho (anexo 3). Ao elaborar a entrevista houve a preocupação de formular questões sobretudo indiretas e não específicas de modo a obter a informação desejada através de respostas francas e abertas acerca da transição. É importante não haver um afastamento do guião. A entrevista foi

realizada pela investigadora ao formando que iria implementar o portefólio de transição. Para a realização do guião da entrevista foi tida em conta toda a recolha e análise da informação fornecida pela revisão da literatura acerca do portefólio, da transição para o mundo do trabalho e observação e contacto com o formando. As entrevistas foram gravadas em sistema de áudio e posteriormente transcritas e registadas em ficheiros Word, com posterior organização e interpretação de modo a poder sistematizar-se e analisar-se os dados obtidos (anexo 4).

Depois de realizada a entrevista, avançou-se para a introdução do sistema de apoio, o portefólio de transição. Todos os intervenientes que trabalham com o formando foram contactados no sentido de participarem no desenvolvimento do portefólio. Desta maneira, tomaram contacto com a planificação centrada na pessoa, utilizando o sistema de apoio necessário para aquele indivíduo com características únicas, representado na elaboração de um portefólio de transição (anexo 5). O portefólio vai ter como protagonista o formando com as suas próprias aprendizagens e competências. Os vários intervenientes poderão auxiliar o formando a valorizar o "aprender a aprender", ou seja podem fazer com que o formando reflita acerca das suas competências, das suas necessidades e forma como ultrapassá-las. O portefólio foi elaborado com auxílio de todas as pessoas envolvidas mas privilegiando sempre as escolhas e reflexões levadas a cabo pelo formando. A investigadora conduziu a elaboração do portefólio tendo em conta, essencialmente, as considerações do formando, baseando-se na análise da entrevista. O modelo de portefólio usado foi o descrito na literatura abordada, com adaptações exigidas para a temática em estudo, bem como as características individuais do formando. O formando foi o protagonista e último decisor dos conteúdos a incluir no seu portefólio de transição. A investigadora teve de ter a sensibilidade de dar a liberdade ao formando de explicar a razão das suas opções, refletir sobre as suas aprendizagens e encorajá-lo relativamente a aspectos a melhorar. Foi apresentada uma proposta de guião do portefólio que pode ser adaptada ou ajustada consoante as necessidades. O guião inclui temas que foram desenvolvidos pelo formando, nomeadamente elaboração do retrato individual, com relevância para a apresentação, tempos livres, valores e atitudes, entre outros. Outro tema importante foi o percurso escolar e formativo, onde

o formando teve oportunidade de fazer o balanço de aprendizagens adquiridas nestes contextos, fazendo referência ao desenvolvimento de relações interpessoais. No último tema foram abordados os projetos de futuro. As sessões de implementação do portefólio de transição foram cuidadosamente observadas para que possam ser analisadas.

O portefólio foi apresentado pelo formando aos pais, profissionais que trabalham consigo e no local de estágio. Durante o estágio poderá ser alterado, modificado e melhorado tendo em conta as expectativas criadas, quer por parte dos locais de estágio, quer por parte do próprio formando. Com a introdução do sistema de apoio, o portefólio de transição, foram-se apresentando dados sistemáticos e intencionais possíveis de ser medidos.

Depois da implementação e desenvolvimento do portefólio de transição realizou-se novamente uma entrevista para recolha de dados.

CAPÍTULO 10 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Relativamente às entrevistas, foram identificadas as frases mais relevantes para as dimensões e questões de investigação. Os conteúdos das entrevistas foram transcritos e analisados e apresentam-se de forma resumida, os resultados mais relevantes referentes a cada uma das entrevistas: entrevista I, realizada antes da elaboração do portefólio de transição, e entrevista II, realizada após o desenvolvimento do portefólio de transição.

Relativamente à identificação do sujeito verificou-se que o formando não tem consciência dos anos de escolaridade que frequentou, não sabendo referir ao certo o último ano que fez.

Nas respostas às questões relacionadas com a categoria de motivações e interesses, verificamos que o formando refere como atividades preferidas ouvir música, andar de bicicleta e proceder ao seu arranjo. É de salientar que demonstra possuir um gosto enorme por bicicletas.

Nas respostas relativas às expectativas para o futuro destacam-se as questões relacionadas com o reconhecimento das competências que o formando adquiriu em contexto formativo.

Na primeira entrevista, antes da realização do portefólio de transição, o formando é vago, dando respostas muito reduzidas e limitadas. À questão “O que é aprendeste a fazer bem na formação?”, o formando limitou-se a responder “Muitas coisas”. Quando se lhe pede para especificar, apenas responde “Lavar carros...”. Ainda quando se pergunta quais as tarefas que mais gosta de fazer, responde “Tudo”.

Na segunda entrevista, após o desenvolvimento do portefólio de transição, as respostas parecem ser mais completas evidenciando uma maior consciencialização da situação. Assim, à questão “O que aprendeste a fazer bem na formação?”, o formando dá uma resposta mais completa, referindo as aprendizagens que fez ao longo da formação. Além disso, consegue referir qual a tarefa que gosta mais de fazer, ou seja, “Lavar por fora com a mangueira de pressão...”.

Embora em ambas as entrevistas reconheça que as competências que aprendeu foi com o seu formador, na segunda entrevista, o formando já identifica as várias tarefas

que foi aprendendo ao longo da formação, evidenciando uma maior consciência das competências que já possui e que adquiriu na sua formação, evidenciando uma maior segurança e autoconfiança na sua capacidade em desenvolver tarefas.

Na mesma linha, enquanto na primeira entrevista, à questão “Achas que há coisas que podias fazer melhor?”, se limitou a responder “Não”, na segunda entrevista alonga-se na resposta, referindo que “... às vezes demoro muito a lavar o carro...”, indiciando neste segundo momento, uma maior consciencialização das suas capacidades e dificuldades.

Relativamente à perspetiva de ir para o estágio, na primeira entrevista, o formando refere que está preparado mas quando é questionado sobre o que lá vai fazer, responde “Não sei...” e acrescenta estar um bocado preocupado com isso, na segunda entrevista, embora continue a considerar que está preparado, já refere pelo menos uma tarefa que realizará no local de estágio “O que faço na formação, lavar carros”. É pois, de salientar, que o formando parece estar mais seguro e confiante na sua integração no estágio pois sabe que vai aplicar as competências que adquiriu ao longo da formação.

Relativamente aos projetos de futuro, na primeira entrevista, o formando já referia que gostaria de tirar outro curso, de mecânico de bicicletas, quando questionado sobre o que gostaria de fazer depois de terminar o curso. Na segunda entrevista mantém a sua resposta, acrescentando que “Tenho um amigo que sabe onde é que se tira, acho que há na Figueira”. Esta resposta parece indiciar que está mais consciente do que quer para o seu futuro e, com a segunda entrevista, aprofundou esta questão, tentando saber mais informações sobre o curso que gostaria de tirar.

No que diz respeito às questões da importância de ter um emprego no futuro, o formando, nas duas entrevistas, refere a importância que tem para si ter um emprego, sobretudo por razões financeiras. Isto demonstra que o formando tem consciência da importância de ter um emprego para ter dinheiro no seu futuro como, como forma de ajudar a família e ter alguma independência.

CAPÍTULO 11 – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Como este trabalho nunca conseguiria responder a todas as questões acerca da problemática abordada, sendo proposta a reflexão acerca dos resultados e apresentação de passos possíveis para uma melhor compreensão e interpretação do problema. De um modo resumido, neste capítulo vou apresentar as conclusões propriamente ditas do estudo realizado, um sumário da contribuição da investigadora para a questão central tratada, apresentando indicações para futuras investigações na área científica trabalhada.

É reconhecida a importância da integração das pessoas com deficiência intelectual na vida ativa. No entanto, a transição para a vida ativa é uma fase que pode provocar ansiedade, medo do desconhecido e pode implicar alterações na autoconfiança e satisfação destas pessoas. Por tudo isto, fica claro que a transição para a vida ativa das pessoas com deficiência intelectual constitui matéria de evidente interesse e relevância.

No fundo, este estudo vem justificar e revelar a pertinência da intervenção na fase da transição para a vida ativa das pessoas com deficiência intelectual, apontando para o recurso de um sistema de apoio, o portefólio de transição, na facilitação da transição.

Com este trabalho, podemos inferir que implementação do portefólio de transição se revelou importante na transição do participante deste estudo, verificando-se uma maior confiança e segurança nas suas competências. Após a análise das entrevistas, os dados indicam que o desenvolvimento do portefólio enquanto sistema de apoio a utilizar na fase da transição, pode ser uma ferramenta que promove e fomenta a autoconfiança e bem estar de quem o elabora. É ainda de referir que se identificou uma crescente consciencialização de competências profissionais, promovendo expectativas mais positivas para a integração no estágio. Além disso, as perspetivas para o futuro também se tornaram mais animadoras, na medida em que o participante se mostrou mais confiante, seguro das suas escolhas e mais convicto do que realmente quer.

Uma das principais limitações deste estudo é o facto de o participante do estudo, um formando com deficiência intelectual, ter sido muito redutor nas suas respostas às entrevistas. Na verdade, esta condicionante limitou os resultados do inquérito por

entrevista pois as respostas foram pouco desenvolvidas não dando muito material de estudo para efetuar conclusões.

Outra limitação está relacionada com o facto de a investigadora ser, ao mesmo tempo formadora do participante, existindo uma boa relação prévia proveniente do contexto formativo anterior. Assim, o formando sentiu-se confiante e descontraído no decorrer do estudo. Este efeito não foi controlado, no entanto, espera-se que este facto não tenha influenciado demasiado os resultados obtidos.

Contudo, apesar destas limitações, considera-se que a investigação desenvolvida permite uma base importante para estudos posteriores. Estudos que procurem dar-lhe continuidade, alargando o número de participantes, ou tomando em linha de conta outras variáveis, mas acima de tudo estudos que procurem contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno que é a transição para a vida ativa com recurso a sistemas de apoios como é o caso do portefólio de transição de pessoas com deficiência intelectual.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, C. M. P. (2005). *Inclusão e mercado de trabalho – papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE*. In: Saber(e) educar. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Agência europeia para o desenvolvimento em necessidades educativas especiais [AEDNEE] (2002). *Transição da escola para o emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus. Relatório Síntese*. [Versão Eletrónica] – Acedido em 2 de Novembro de 2013. Disponível em eduardus.do.sapo.pt/port.doc.

Albuquerque, C. P. (2005). *Deficiência mental ligeira: funcionalidade e transição para a vida pós-escolar*. In Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.

American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais – Texto revisto* (4ª ed.) (J. N. Almeida, Trad.). Lisboa: Climepsi.

Bernardes, C., Miranda, F. (2003) *Portefólio. Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. M. et al. (2000). *Currículos Funcionais – manual para a formação de docentes*. Lisboa: IIE, Ministério da Educação.

Cruz M., Jenaro C., Pérez C., Flores N. (2010). *Aplicabilidade da versão espanhola da escala de intensidade de apoio, na população mexicana com doença mental severa*. Rev. Latino-Am. Enfermagem.

Estrela. A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto. Porto Editora.

European Agency for Development in Special Needs Education. [EADSNE] (2002). *Transição da escola para o emprego*. European Agency for Development in Special Needs Education. AD Steen Hoyer.

European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE] (2006). *Planos individuais de transição – apoiar a transição da escola para o emprego*. Bruxelas

Gaspar, T., Ribeiro, J., Matos, M., Leal, I. (2008) *Promoção da qualidade de vida em crianças e adolescentes*. Psicologia, Saúde e Doenças.

Gaspar, T., Matos, M. (2008). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes*. Versão Portuguesa dos Instrumentos Kidscreen – 52. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.

Gennep, A. van. (?). *O incremento da inclusão de pessoas adultas com deficiência intelectual*. Cadernos FORMEM, N.º 1.

Gilbert, T. F. (1978). *Human competence*. New York: McGraw Hill.

Katz E., Luecking R. (2009). *Collaboration and coordinating with employers*. In Brief. NTAR Leadership Center.

Luckasson, Ruth et al (2002). *Mental retardation - definition, classification and systems of supports*. 10.ed. Washington, D.C. American Association on Mental Retardation.

Madureira, I., Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mendes, N. (2004). *Transição para a vida adulta - percursos de vida*. Felgueiras: ISCE.

Mertens, D., McLaughlin, J. (2004). *Research and evaluation methods in special education*. California: Corwin Press, Inc.

Ministério da Educação (200-?) *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada. Caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do Dl. 319/91*. Lisboa: ME.

Ministério da Educação (2008). *Educação especial – manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC, ME.

Ministério da Educação. (1998). *Transição para a vida adulta: jovens com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Oliveira, R. P. (2012). *Transição para a vida adulta – inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Dissertação de Mestrado.

Oliveira, I., Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

Ramos, M. (2003). *Acção social na área do emprego e da formação profissional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rutherford, R., Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade.

Santos, A. J. (1991). *Transição para a vida activa – uma perspectiva*. In: Comunicações/IV Encontro Nacional de Educação Especial. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

Schalock, R., Verdugo Alonso, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington: AAMR Books and Research Monographs Editor.

Thompson, J., Bradley, V., Verdugo, M., et al. (2010). *Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual*. In Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. Vol. 41, N.º 233. Pág. 7 a pag. 22.

Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). *Declaração de salamanca e quadro de ação: conferência mundial para as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca.

Verdugo Alonso, M. A., Gutiérrez, B. (2009). *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Vilelas, J. (2009). *Investigação. O Processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. (Estabelece a formalização do ensino inclusivo ao regulamentar o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais).

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (Estabelece os apoios especializados a prestar na educação pré escolar e nos ensinos básico e secundário para os alunos com necessidades educativas especiais).

Decreto-Lei n.º 176/2012. (Estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos).

Portaria n.º 275-A/2012 (Estabelece a regulamentação do ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós escolar).

Documentos Eletrónicos

Education Act (Londres, 1981). Retirado a 28 de setembro de <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1981-education-act.pdf>

Jordão, L. R. (2013). *Reflexões sobre o portefólio: os processos avaliativos em artes visuais*. Brasília. Retirado 3 de junho, 2014, de <http://bdm.bce.unb.br/handle/10483/7518>.

Ministério da Educação (2007). Centros de Recursos para a Inclusão Reorientação das Escolas Especiais. Retirado a 3 de junho, 2014, de https://www.google.pt/?gws_rd=ssl#q=centro+de+recursos+para+a+inclus%C3%A3o.

Warnock *et al.* (1978). *Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office. Retirado a 27 de setembro, 2014, de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

ANEXOS

ANEXO 1

Pedido de Autorização na Instituição

Assunto: Pedido de realização de intervenção no âmbito de tese de mestrado em
Educação Especial

Exmos/as. Senhores/as,

Venho por este meio solicitar autorização para proceder a uma intervenção com um formando que se encontra a frequentar a formação profissional - medida 6.2 – Qualificação de Pessoas com Deficiência e Incapacidades.

A intervenção em questão enquadra-se no projeto de mestrado em Educação Especial – Área de Motricidade e Cognição. O projeto intitula-se Transição para a Vida Ativa de pessoas com Deficiência Intelectual através da Implementação de um Sistema de Apoios – Portefólio de Transição.

O formando proposto chama-se Acácio Ferreira que se encontra a frequentar o curso de Mecânico de Serviços Rápidos e a escolha deste interveniente deve-se ao facto de demonstrar comportamentos considerados como problema e com necessidade de intervenção, bem como reunir critérios de caracterização muito comuns a outros formandos.

Prevê-se que a intervenção com o referido formando ocorrera de Janeiro a Junho com a carga horária de duas horas semanais, podendo ocorrer também momentos de diálogo com os técnicos e outros profissionais que acompanham o formando.

Solicita-se ainda, que num capítulo do projeto, poder fazer-se referência à Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra (APCC) e a alguns dados sobre a formação profissional para contextualização do caso a estudar. Refiro ainda, que com este estudo, pretende-se também valorização e promoção da APCC a nível nacional e aumento de conhecimentos e oportunidade de experienciar novas realidades na área da educação e formação por parte dos colaboradores.

Sem outro assunto de momento, subscrevo-me atenciosamente,

ANEXO 2

Pedido de Autorização à/ao Encarregada/o de Educação

Exmo./a. Sr./a. Encarregado/a de Educação

Sou formadora de Formação para a Integração na Qualificação de Pessoas com Deficiências e Incapacidades – medida 6.2 e encontro-me a frequentar o 2.º ano do Mestrado de Educação Especial – Área de Motricidade e Cognição, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

No âmbito do trabalho de projeto final, realizarei uma investigação que tem por objectivo compreender melhor o fenómeno da transição para o mundo do trabalho, bem como desenvolver um sistema de apoios, mais concretamente, um portefólio de transição, aquando do planeamento para a integração na formação em contexto real de trabalho.

A investigação e intervenção será desenvolvida na Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra, tendo já sido autorizada pela respectiva direcção. Para o desenvolvimento da intervenção solicito a sua autorização para desenvolver um sistema de apoios com o seu educando.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário. Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A estudante (Rosa Duarte)

.....

AUTORIZAÇÃO

Eu.....,

Encarregado/a de Educação do formando,

autorizo que a formadora Rosa Duarte desenvolva um sistema de apoios – portefólio de transição com o meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data:/...../.....

.....

(Assinatura da/o Encarregada/o de Educação)

ANEXO 3

Guião de Entrevista ao Formando em Processo de Transição para a Vida Ativa

A – Identificação

1. Como te chamas?
2. Quantos anos tens?
3. Onde vives e com quem vives?
4. Até que ano frequentaste na escola?
5. O que gostas de fazer nos teus tempos livres?
6. Que curso frequentas na formação?

B – Motivações e Interesses

7. O que aprendeste a fazer bem na formação?
8. O que mais gostas de fazer na formação?
9. Há alguma coisa que achas que podias fazer melhor?
10. Quais as disciplinas que gostas mais de frequentar? Porquê?
11. Com quem mais gostas de conviver? Colegas? Formadores/as? Amigos/as?
12. Que profissão gostarias de ter depois de terminares a formação?
13. Porque escolheste esta profissão?
14. Quem te ajudou a escolher esta profissão?

C – Expectativas para o Futuro

15. Já experimentaste trabalhar em algum local?
16. O que aprendeste a fazer na formação?
17. O que fazes melhor?

18. O que fazes menos bem?
19. O que gostas mais de fazer?
20. Quem te ensinou o que sabes?
21. Como te sentes por estares quase a ir para o estágio?
22. Sabes o que vais ter de fazer no estágio?
23. Achas que vais encontrar dificuldades no estágio?
24. Estás preparado para o trabalho que vais ter de fazer no estágio?
25. O que é que mais te preocupa quando saíres da formação para ires para o estágio?
26. Tens medo de ir para o estágio?
27. Achas que vais gostar de terminar a formação e começares a trabalhar? Porquê?
28. Achas importante um dia ter um emprego? Porquê?
29. Achas que a tua vida vai mudar quando tiveres um emprego?

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO 4

Transcrição das Entrevistas ao Formando em Processo de Transição para a Vida Ativa

Entrevistado – Formando que implementa o Portefólio de Transição

Entrevista I

Condições de Realização da Entrevista

A entrevista foi gravada em 17 de Fevereiro de 2014 na Instituição em que o entrevistado está a realizar a formação profissional e teve a duração de cerca de meia hora.

A atitude do entrevistado pautou-se pela colaboração, embora mostrasse alguma inibição e timidez, que se foram diluindo com o decorrer da entrevista. Houve necessidade de alterar ou subdividir algumas questões previstas no guião, para melhor compreensão do entrevistado.

A transcrição procura ser o mais fiel possível ao discurso oral, tal como foi produzido.

Transcrição da Entrevista

1. Como é que te chamas?

Acácio Daniel Dias Ferreira.

2. Quantos anos é que tens?

Dezoito.

3. Vives onde e com quem?

Vivo com a minha mãe, como o meu pai... Vivo em Vila Nova do Bolho, fica perto de Cantanhede.

4. Até que ano frequentaste a escola, antes de vires para a formação?

... (Silêncio).

Fizeste o 9.º ano?

Não... (Pausa).

Não te lembras? Fizeste o 8.º?

Sim, acho que terminei o 8.º.

5. O que gostas de fazer nos teus tempos livres?

Andar de bicicleta, estar no computador... e ir para a oficina.

Como é que é a tua oficina?

É uma oficina de bicicletas.

O que é que lá tens?

Bicicletas, tenho três, ... chaves...

Quem é que fez a tua oficina?

O meu pai.

6. Entretanto vieste para a formação. Que curso é que estás a tirar?

Serviços Rápidos, lavador.

Gostas de andar na formação?

Sim.

O que é que aprendeste a fazer bem na formação?

Muitas coisas.

Como por exemplo?

Lavar os carros...

O que é que mais gostas de fazer?

... (Silêncio).

Das tarefas todas que fazes, quais é que gostas mais?

Tudo ...

Então gostas de estar naquela área?

Sim.

Lá na tua área, achas que há coisas que podias fazer melhor?

Não.

Não há assim nada que tu faças menos bem na tua área?

... (Silêncio).

O que é que o teu formador diz que podias fazer melhor e tu até concordas com ele?

... Nada ...

Quem é que te ensinou a fazer o que tu fazes lá na área?

Foi com o Sr. António.

Com o teu formador?

Sim.

7. Com quem é que tu convives mais na formação?

... (Silêncio).

Com o teu formador, com os teus colegas, com os teus amigos?

Eu tenho poucos amigos... Gosto do Sr. António (formador da área).

8. Depois de terminares o curso o que é que gostarias fazer?

... (Silêncio).

O que é que vais fazer a seguir ao curso?

Quero tirar outro curso, de mecânico de bicicletas.

Mas primeiro tens de fazer o estágio, não é?

Pois, primeiro vou para o estágio.

Não gostavas de trabalhar?

Não, quero tirar outro curso.

E agora que estás quase a terminar o curso, vais fazer o teu estágio, o que é que sentes com o aproximar desta etapa?

... (Silêncio).

Achas que estás preparado para o estágio?

Sim.

O que é que achas que vais fazer lá no estágio?

Não sei.

E não estás preocupado com isso?

Um bocado...

Em que é que achas que vais ter mais dificuldade em fazer lá no estágio?

Nada...

Vais estar com pessoas novas que não conheces muito bem, achas que vai ser difícil no início?

Não sei...

9. Pensas que é importante um dia teres um emprego?

Sim. Para ganhar dinheiro.

Para quê?

Para comprar coisas.

Achas que a tua vida vai mudar depois de teres um emprego?

Vai...

O que que gostarias que mudasse?

Não sei... ter trabalho... para ter dinheiro...

Obrigada pela tua colaboração.

Está bem.

Entrevista II

Condições de Realização da Entrevista

A entrevista foi gravada em 8 de Julho de 2014 na Instituição em que o entrevistado está a realizar a formação profissional e teve a duração de cerca de meia hora.

A atitude do entrevistado pautou-se pela colaboração, embora mostrasse alguma inibição e timidez. Com o decorrer da entrevista, foi mostrando uma maior descontração.

Transcrição da Entrevista

1. Como é que te chamas?

Acácio Daniel Dias Ferreira.

2. Quantos anos é que tens?

Dezoito.

3. Vives onde e com quem?

Vivo com a minha mãe e com o meu pai... em Vila Nova do Bolho.

4. Até que ano frequentaste a escola, antes de vires para a formação?

... (Silêncio). Até ao 8.º, acho eu...

5. O que gostas de fazer nos teus tempos livres?

Andar de bicicleta, fazer provas de bicicleta, estar na oficina... tenho três bicicletas.

Tens uma oficina de quê?

De bicicletas.

O que é que fazes na tua oficina?

Arranjo as bicicletas com as ferramentas.

Quem é que fez a tua oficina?

O meu pai.

6. Entretanto começaste na formação. Que curso é que estás a tirar?

Mecânico de Serviços Rápidos.

Gostas de andar na formação?

Sim.

O que é que aprendeste a fazer bem na formação?

A lavar carros, lavar estofos, aspirar, assoprar, lavar por baixo, limpar o tablier...

Também vejo os níveis de óleo e os filtros...

De tudo o que fazes na área o que é que mais gostas de fazer?

Tudo ... Gosto de lavar por fora com a mangueira de pressão...

Achas que há coisas que não fazes tão bem e podias fazer melhor?

Não sei... às vezes demoro muito a lavar o carro e o Sr. António diz para eu me despachar.

Quem é que te ensinou a fazer as tarefas na área?

Foi o Sr. António.

7. Com quem é que tu convives mais na formação?

Com o Sr. António... com os meus colegas da área...

8. Depois de terminares o curso o que é que gostarias fazer?

Quero tirar o curso de mecânico de bicicletas. Tenho um amigo que sabe onde é que se tira, acho que há na Figueira.

Mas agora estás quase a terminar o curso, o que é que sentes com o aproximar do estágio?

Estou bem...

Estás preparado?

Acho que sim.

Sabes o que vais fazer lá no estágio?

O que faço aqui na formação, lavar carros.

Achas que vais ter dificuldades em fazer as coisas no estágio?

Acho que não... eles ajudam.

As pessoas do local de estágio?

Sim.

9. Pensas que é importante um dia teres um emprego?

Sim.

Para quê?

Para ter dinheiro e ajudar os meus pais.

Achas que a tua vida vai mudar depois de teres um emprego?

Sim, vou ter um trabalho... (pausa) dinheiro para comprar as minhas coisas para as bicicletas...

Obrigada pela tua colaboração.

Sim.

ANEXO 5

Portefólio de Transição

PORTEFÓLIO DE TRANSIÇÃO



ACÁCIO DANIEL

APRESENTAÇÃO

O MEU NOME É ACÁCIO DANIEL DIAS FERREIRA, TENHO 18 ANOS E NASCI EM 11 DE JUNHO DE 1996. MORO EM VENDA NOVA DO BOLHO QUE FICA PERTO DE CANTANHEDE, A CERCA DE 12 OU 13 QUILOMETROS. GOSTO DE MORAR NA MINHA TERRA PORQUE É UM SÍTIO CALMO E GOSTO DOS MEUS VIZINHOS.

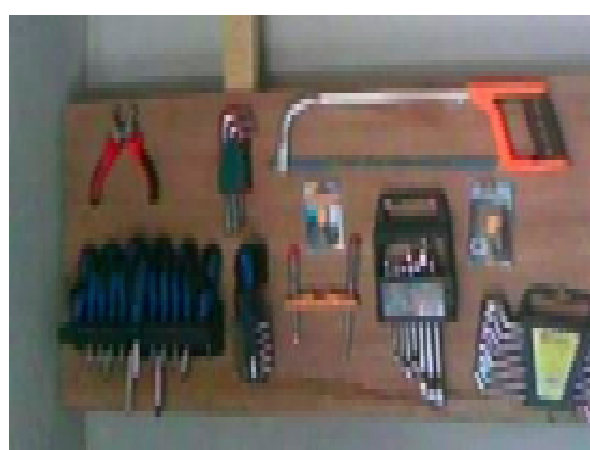
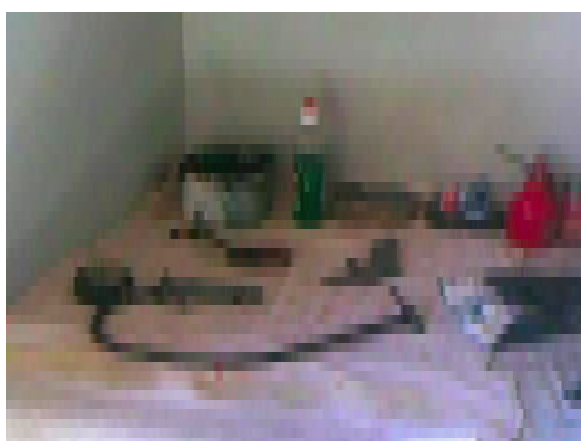
VIVO COM OS MEUS PAIS QUE SE CHAMAM ACÁCIO DIAS E DINA PAULA. TENHO 2 IRMÃOS QUE SE CHAMAM PEDRO E ANDRÉ. O ANDRÉ ESTÁ A TRABALHAR EM FRANÇA E O PEDRO VIVE E TRABALHA NA MEALHADA.

COMO SOU:



NOS MEUS TEMPOS LIVRES GOSTO DE ESTAR NO COMPUTADOR, IR AO FACEBOOK, OUVIR MÚSICA. O QUE GOSTO MAIS DE FAZER É ANDAR DE BICICLETA OU ESTAR NA MINHA OFICINA A ARRANJAR AS MINHAS BICICLETAS. O MEU PAI É QUE MONTOU A OFICINA AO LADO DA MINHA CASA E O MEU TIO MONTOU A INSTALAÇÃO ELÉTRICA.

NA MINHA OFICINA TENHO FERRAMENTAS PARA ARRANJAR AS MINHAS BICICLETAS, EU TENHO 3 BICICLETAS E A MINHA MÃE TEM UMA. GOSTO DE OUVIR MÚSICA E POR ISSO TENHO UM RÁDIO NA MINHA OFICINA.



FOTOGRAFIAS DA MINHA OFICINA

FERRAMENTAS QUE TENHO NA MINHA OFICINA:

ALICATES, CHAVE DE ESTRELAS, DE BOCAS E DE FENDAS, BOMBA DE AR, CÂMARAS DE BICICLETA, LÂMPADA PARA VER AS BICICLETAS.

O QUE COSTUMO FAZER NA MINHA OFICINA É ARRANJAR AS MINHAS BICICLETAS, ARRANJO FUROS DAS RODAS, OS TRAVÕES, OS PIPOS DAS CÂMARAS, OS AMORTECEDORES, ETC.

GOSTO MUITO DE ANDAR DE BICICLETA E FAZER PROVAS. COSTUMO VER AS PROVAS QUE VÃO HAVER NA INTERNET, UM COLEGA MEU INSCREVE-ME E VOU PARTICIPAR. JÁ PARTICIPEI EM 3 PROVAS.





VOU PARTICIPAR NUM PASSEIO EM MONTE MOR O VELHO NO PRÓXIMO MÊS.

FIZ UMA PESQUISA DA BICICLETA QUE GOSTAIA DE TER E É A SEGUINTE:



COMPETÊNCIAS

ESTOU A FAZER UM CURSO DE MECÂNICO DE SERVIÇOS RÁPIDOS (LAVADOR), NA ASSOCIAÇÃO DE PARALISIA CEREBRAL DE COIMBRA. GOSTO DO CURSO E JÁ APRENDI MUITO.

NAS AULAS TENHO ALGUMAS DIFICULDADES MAS COM A AJUDA DOS FORMADORES CONSIGO BONS RESULTADOS. TENHO UMA CARACTERÍSTICA ENGRAÇADA, SÓ CONHEÇO AS LETRAS MAIÚSCULAS, POR ISSO ESCREVO EM LETRAS GRANDES.

VOU MOSTRAR O QUE APRENDI E COSTUMO FAZER NA MINHA ÁREA, OU SEJA, VOU MOSTRAR TODAS AS FASES DE LAVAGEM DE UM CARRO.



EU NA MINHA ÁREA



COMEÇO POR TIRAR OS TAPETES E ASPIRÁ-LOS



ASPIRO DENTRO DO CARRO



DEPOIS DE UTILIZAR O ASPIRADOR ARRUMO SEMPRE O MATERIAL NO SÍTIO



COM OUTRA MÁQUINA , O SOPRADOR, SOPRA-SE AS JUNTAS DO INTERIOR DO CARRO E VOLTA-SE A ASPIRAR



DEPOIS VERIFICO OS NÍVEIS DE ÓLEO, O ÓLEO DOS TRAVÕES E A ÁGUA DO RADIADOR.





COMEÇO ENTÃO A LAVAR O CARRO: APLICO O PRODUTO DE LAVAGEM E A ESPUMA E LAVA-SE COM A MÁQUINA DE PRESSÃO. DEPOIS LAVA-SE COM CHAMPÔ E OUTRA VEZ COM A MÁQUINA DE PRESSÃO.



EQUIPAMENTOS QUE UTILIZO NA LAVAGEM DO CARRO; LAVAGEM DE TAPETES E DO CARRO COM A ESCOVA.



DEPOIS DE LAVAR COM A ESCOVA, LAVO NOVAMENTE COM A MÁQUINA DE PRESSÃO. POR FIM SECA AO AR OU COM PANO DE FLANELA.



DEPOIS DE LAVAR O CARRO, PASSO COM UM PANO SECO EM TODAS AS JUNTAS.



FINALMENTE LIMPO TODOS OS VIDROS DO INTERIOR COM UM PANO E LÍQUIDO APROPRIADOS.



SE O CARRO ESTIVER MUITO SUJO POR BAIXO, COMO É O CASO DESTA CARRINHA, ANTES DA LAVAGEM, SUBO-A NO ELEVADOR E LAVO COM A MÁQUINA DE PRESSÃO EM TODA A PARTE DE BAIXO.

FUTURO

QUERO TERMINAR ESTE CURSO, FAZER O ESTÁGIO E DEPOIS GOSTAVA DE TIRAR OUTRO CURSO. NA MINHA ZONA NÃO EXISTE TRABALHO NA ÁREA DE LAVADOR DE AUTOMÓVEIS, POR ISSO VAI SER DIFÍCIL ARRANJAR TRABALHO.

ADORAVA TIRAR UM CURSO DE MECÂNICO DE BICICLETAS. PARA ISSO TENHO DE SABER ONDE SE PODE TIRAR ESTE CURSO. UM COLEGA MEU DIZ QUE ESTÁ A TIRAR ESTE CURSO NA MEALHADA. TENHO DE LHE PERGUNTAR COMO É QUE FUNCIONA.

FUI FAZER UMA PESQUISA NA INTERNET PARA VER SE ENCONTRAVA CURSOS DE BICICLETAS E ONDE FUNCIONAM. ENCONTREI, MAS SÓ FUNCIONAM NO PORTO OU LISBOA E PARA MIM É COMPLICADO POR CAUSA DE SER LONGE.

The screenshot displays the website for 'Escola de Mecânica de Bicicletas'. The layout includes a main menu on the left, a central content area, and a right sidebar. The central area features a title 'Curso de Mecânica para Bicicletas', a description of the school's offerings, a photo of the staff, and details about three specific courses: Basic, Intermediate, and Advanced bicycle mechanics. The sidebar on the right lists various services and resources available to users.

Menú Principal

- Inicio
- Apresentação
- Direitos de Autor
- Questões Frequentes
- Notícias Cabra Montêz
- Cientes
- Contactos & N.I.B
- INSCRIÇÕES

Actividades

- Calendário Actividades
- Pela terra
- Vouchers
- Na água
- Pelo Ar
- Festas de Aniversário
- Colónias de Férias
- Birdwatching
- Cordas

Curso de Mecânica para Bicicletas
Escrito por cabramontez.com
Sábado, 14 Junho 2014 00:00

A Escola de Mecânica de Bicicletas da empresa Cabra Montêz é a única empresa em Portugal que disponibiliza cursos de Mecânica para Bicicletas nas suas vertentes Básica, Intermediária, Avançada e Modular.

A Escola de Mecânica de Bicicletas, está desde 2010 está englobada no universo de Escolas Parktool, seguindo o seu programa de formação, bibliografia, e respectiva actualização anual, realizada no Tech Summit nos E.U.A.

A Escola de Mecânica de Bicicletas e possui ainda um sistema de certificação de mecânicos de bicicletas, conceptualmente baseado na norma EN ISO 9712, para o nível avançado.

Actualmente a Escola disponibiliza as seguintes acções de formação:

Curso Básico de Mecânica de Bicicletas

Mecânica básica, para quem deseja resolver os seus problemas mecânicos enquanto realiza os seus passeios. Contempla um conjunto de acções básicas na óptica do utilizador, e que lhe permitirão resolver os seus problemas com a ferramenta de mochila. (4 horas de duração)

Curso Intermediário de Mecânica de Bicicletas

Curso intermediário de mecânica para todos os utilizadores de bicicleta, ciclistas frequentes e atletas. Esta formação contempla um conjunto de acções que visam a manutenção da sua bicicleta e o diagnóstico de eventuais avarias (8 horas de duração)

Curso Avançado de Mecânica de Bicicletas

Destinado a futuros mecânicos profissionais de bicicletas (4 sessões de 8 horas + 2 meses de estágio + 8 horas de avaliação/certificação). Na vertente intensiva, o número de sessões é de 3). O Curso Avançado de Mecânica para Bicicletas pode ser complementado com os seguintes módulos:

- Construção e Reparação de Rodas
- Reparação e Manutenção de Suspensões
- Gestão de Oficina e Abertura de Lojas
- Nutrição no Ciclismo
- Planeamento e Métodos de Treino
- Atendimento ao público.

Escola de Mecânica

- Apresentação
- Módulos de Formação
- Recursos Materiais
- Localização
- Calendário Formação
- Pregos
- Certificação
- Loja de Mecânica
- Outros Serviços
- Questões Frequentes
- INSCRIÇÕES

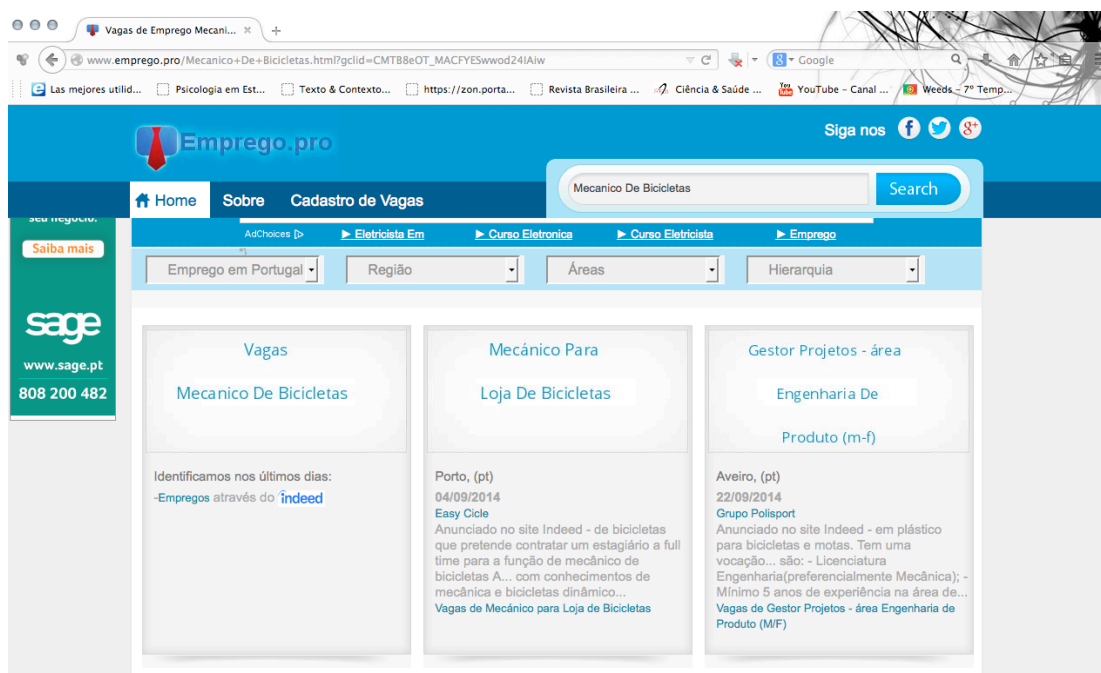
Formação

- Orientação Terrestre
- Navegação por GPS

Fotografias

PESQUISA SOBRE O CURSO DE MECÂNICO DE BICICLETAS

TAMBÉM FIZ UMA PESQUISA PARA VER SE ENCONTRAVA OFERTAS DE EMPREGO PARA MECÂNICO DE BICICLETAS E ENCONTREI.



PESQUISA SOBRE OFERTAS DE EMPREGO

DEPOIS DESTA TRABALHO FIQUEI AINDA COM MAIS VONTADE DE ACABAR O MEU CURSO, TIRAR O CURSO DE MECÂNICO DE BICICLETAS E ARRANJAR EMPREGO NESTA ÁREA.